

O Uso da Arte no Ensino-Aprendizagem da Língua Estrangeira

Ana Maria Ferrão de Sousa

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
de Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

setembro 2013

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Rogério Miguel Puga e da Doutora Danielle Place, Professores Auxiliares do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Introdução

O presente relatório constitui uma reflexão sobre a nossa prática letiva na Escola Romeu Correia no Feijó, que articulámos com a investigação científica sobre a arte como recurso no ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Defendemos sobretudo que a arte constitui um recurso versátil que potencia a aprendizagem integrada da língua e da cultura estrangeiras com base no desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade analítica e de interpretação do aprendente. A obra artística traz também variedade à sala de aula e aproxima o aluno das sociedades anglófonas e francófonas, cultivando o interesse pelo Outro, como veremos.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada [P.E.S.], explorámos diversas expressões e obras artísticas, relacionando-as com as competências de compreensão e de produção linguísticas, com aspetos gramaticais e culturais, tendo em mente os conteúdos programáticos, bem como o público-alvo. A preocupação em selecionar obras em função dos parâmetros supramencionados resultou numa panóplia variada ao nível estilístico, que tentámos equilibrar entre o clássico e o moderno para irmos ao encontro dos gostos pessoais dos alunos e para expandirmos os seus conhecimentos artístico-culturais e até a sua sensibilidade estética.

Em termos estruturais, optámos por dividir o relatório em quatro capítulos consistindo o primeiro numa caracterização da entidade acolhedora e das duas turmas com as quais trabalhamos.

No segundo capítulo, fundamentamos a escolha do tema e problematizamos algumas questões teóricas em torno da definição de arte e do recurso à mesma com vista ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira. De seguida, analisamos, de forma mais detalhada, as várias formas de expressão artística que privilegiámos na P.E.S., com base quer no elevado grau de impacto junto dos alunos (a imagem, a música e o cinema), quer na importância dessas formas de arte enquanto veículo de língua e de cultura (a literatura); por fim, abordamos a relevância da arte enquanto material autêntico.

O terceiro capítulo é dedicado à reflexão crítica sobre o elo existente entre os processos de observação, planificação e lecionação; à forma como integrámos a arte na nossa prática letiva e à análise dos resultados alcançados por ambas as turmas, bem como aos pareceres sobre as aulas que lecionámos.

O quarto capítulo centra-se nos vários projetos e visitas de estudo que organizámos ou em que colaborámos e, finalmente, procedemos a uma reflexão conclusiva sobre o trabalho realizado com base nas nossas expectativas iniciais, nas dificuldades por que passámos, na nossa evolução enquanto docente e no papel que o trabalho com recurso à arte teve ao longo desse processo.

Capítulo I - O contexto educativo

O contexto educativo é, de facto, um dos fatores de maior relevância na definição de estratégias a desenvolver em contexto de ensino-aprendizagem. Como tal, estabelecemos como prioridade a caracterização da escola e turmas com que iríamos trabalhar e foi a partir desses dados que fizemos opções relativamente à abordagem a adotar com cada turma e que metodologias utilizar.

1.1 A entidade acolhedora

O nosso estágio realizou-se na Escola Secundária com Terceiro Ciclo Romeu Correia, sede do agrupamento de escolas Romeu Correia, localizada num bairro residencial no Feijó. Os cerca de 28000 habitantes dessa freguesia do concelho de Almada pertencem, na sua maioria, à classe média baixa, dedicando-se essencialmente ao setor terciário.

Tendo sido completamente reestruturada em 2008, a escola oferece excelentes condições de trabalho à comunidade educativa: conta com 23 salas de aula, todas elas equipadas com computador e projetor, um espaço reservado a seminários e visionamento de filmes, duas salas para aulas de Educação Visual e cinco laboratórios. Trabalham na escola 90 docentes, dos quais cerca de 90% pertencem ao quadro. No que respeita à população discente, o número ronda os 970 alunos provenientes do Pragal, de Almada e da Charneca da Caparica.

O estabelecimento de ensino deve o seu nome ao escritor e dramaturgo Romeu Henrique Correia, falecido a 12 de junho de 1996, cujas obras se centram em problemas sociais e económicos, espelhando a realidade da sua comunidade. Efetivamente, 32% das famílias dos alunos do agrupamento auferem rendimentos reduzidos, constituindo o abandono escolar um problema, especialmente entre a população discente de outras nacionalidades que, de 21% do total de alunos inscritos no 3º ciclo, passa a 16% no ensino secundário. Segundo o Relatório de Final do ano letivo 2011-2012, o prosseguimento de estudos tem, de resto, evidenciado um decréscimo, contrariamente ao ensino profissional, pelo que a escola pretende, num futuro próximo, apostar na diversificação da sua oferta formativa, de modo a proporcionar oportunidades de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades educativas dos seus alunos. De acordo com o mesmo documento, o nível de aproveitamento desse agrupamento foi negativo, quando comparado com a média nacional, tanto no terceiro ciclo como no ensino secundário (com exceção do 10º ano de escolaridade).

É de destacar que, tanto a direção como o corpo docente da escola se preocupam em fazer face às dificuldades, tanto no que diz respeito ao nível do desempenho dos alunos, como ao nível da sua consciência social. Assim, é de referir a variedade de projetos que a escola promove, tais como o “Ecosol”, que apoia as famílias mais desfavorecidas da escola, ou o “Tá a Reciclar”, de cariz ambiental, com o objetivo de formar alunos-cidadãos conscientes e interventivos. A “Semana das Profissões” vem comprovar a grande preocupação que existe em prover os aprendentes de toda a orientação necessária, de modo a que procedam a uma escolha acertada no que toca à sua via profissional.

Apesar das estatísticas pouco favoráveis relativamente ao aproveitamento dos alunos, esses não apresentam, regra geral, problemas de cariz disciplinar e, uma vez que é notório um grande clima de solidariedade e de boa vontade em toda a comunidade educativa, a escola Romeu Correia reúne seguramente as melhores condições para proporcionar um estágio com vista ao sucesso.

1. 2 A turma de Inglês (11ºA1)

A turma 11ºA1, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, lecionada pela orientadora Luz Baião, era constituída por onze raparigas e doze rapazes, perfazendo um total de vinte e três alunos com uma idade média de dezasseis anos.

Trabalhar com essa turma foi um desafio aliciante e uma experiência enriquecedora, uma vez que os alunos eram, na sua maioria, muito empenhados, interessados e maduros, o que tornou possível o desenvolvimento de um elevado número de atividades promotoras da reflexão e do desenvolvimento do espírito crítico. Havia, no entanto, alguns alunos menos empenhados e outros que, por serem mais tímidos, não sentiam à-vontade na expressão em língua inglesa, necessitando, por isso, de bastante incentivo, bem como de ajuda, quer dos colegas, quer da docente. Dado que o nível de entendimento entre os alunos era excecional, as atividades a pares e em grupo resultaram, na sua maioria, muito bem, pelo que recorríamos a essas dinâmicas de interação com frequência, até para contrariar alguma falta de participação ocasional nas atividades de prática da oralidade em grande grupo.

Os alunos pertenciam na sua maioria a famílias de classe média, sendo que 44% dos pais possuíam estudos ao nível do ensino secundário e 19%, ao nível do ensino superior. É de salientar que, apesar de as restantes percentagens se dividirem entre os níveis de escolaridade mais elementares, todos os alunos desta turma pretendiam prosseguir estudos

superiores, o que revela por si só o elevado índice de entusiasmo e de motivação da turma relativamente aos estudos.

No que diz respeito a hábitos culturais, segundo o que apurámos através de um inquérito levado a cabo no início do nosso estágio (v. anexo 1), 91% dos alunos elegeu a música como a sua forma artística preferida, especialmente os géneros *rock* e *pop*, que ouviam diariamente. O cinema era apreciado por 78% dos alunos que gostavam, em particular, de filmes de ação e comédia e a fotografia foi mencionada por 65% dos alunos, seguida da literatura que agradava a 56%, na sua maioria apreciadores de livros de aventuras e de ficção científica. Os resultados desse inquérito, como iremos ver na página 7, moldaram a nossa escolha no que diz respeito ao tema da arte, mas também às formas de expressão artística, obras e artistas a estudar em contexto de sala de aula. Optámos por acrescentar a pintura aos quatro géneros artísticos supracitados pela sua riqueza imagética e pelo potencial de aprendizagem linguística e cultural que essa propicia.

1. 3 A turma de Francês (9ºAR)

A turma 9ºAR, lecionada pela orientadora Aurora Frederique, era constituída por dezoito raparigas e dez rapazes, perfazendo um total de vinte e oito alunos com uma média de idades de catorze anos. Eram alunos interessados e participativos na sua maioria, ainda que o seu comportamento fosse por vezes agitado. A experiência letiva com essa turma ofereceu-nos o desafio de gerir comportamentos em contexto de sala de aula, o que foi útil na medida em que nos levou a encontrar estratégias com vista a lidar de forma eficaz com os alunos menos disciplinados. Assim, optávamos frequentemente por atribuir-lhes um papel de destaque durante as atividades ou a correção de exercícios e recorremos ao acordo mútuo no que diz respeito ao cumprimento de algumas regras de sala de aula. Privilegiámos ainda a dinamização de atividades de curta duração, que permitissem variedade de estímulos nas nossas aulas.

Ao nível familiar, os alunos pertenciam a uma classe média, sendo que 85% dos pais possuíam uma escolarização igual ou superior ao ensino secundário; a mesma percentagem dos alunos pensava prosseguir estudos superiores.

A média de classificações da turma oscilou entre 3,3 e 3,5 ao longo de todo o ano, o que revela um conhecimento mediano da língua francesa, com algumas dificuldades tanto ao nível da produção escrita como da oral, que nos levaram a dinamizar atividades com o objetivo de colmatar essas lacunas.

Por último, a partir da análise do mesmo inquérito que utilizámos com a turma de Inglês (v. anexo 1), verificámos que 100% dos alunos identificava a música como a sua forma de expressão artística preferida, ouvindo *rock*, *pop* e *rap*, entre outros géneros musicais. Constatámos ainda que uma alta percentagem dos alunos apreciava cinema (83%), assim como literatura (66%) e fotografia (62,5%). Já a pintura, reuniu a preferência de apenas 16,6% dos alunos. Uma vez que a maioria dos alunos revelou abertura para a arte, sentimo-nos desde logo motivados para lhes dar a conhecer um pouco sobre o mundo da pintura, que ainda não cativara a turma no geral.

Capítulo II – O uso da arte no ensino-aprendizagem da língua estrangeira

2.1 Fundamentação da escolha do tema

Com base no nosso interesse pessoal, enquanto docente, pelo uso da arte em contexto de sala de aula, efetuámos ao longo dos anos algumas leituras sobre essa temática (Ortuño, 1994; Goldberg, 2003; Latta 2010; Kryszewska, 2012; Eisner, 2013) que nos informaram sobre o potencial da arte para o enriquecimento pessoal do indivíduo, tanto ao nível cultural, pelo contacto com a obra de arte, como ao nível cognitivo, através da articulação com os temas socioculturais e gramaticais em estudo. É de referir ainda que, durante o processo de observação de aulas, constatámos que a arte não é um recurso explorado amiúde em sala de aula, pelo que sentimos que o seu uso seria motivador para ambas as turmas, até pelo facto de a arte fomentar a criatividade e a imaginação. Assim, entendemos que seria benéfico para os nossos alunos aprofundar as técnicas de exploração de materiais artísticos na aula de língua estrangeira, o que se veio a verificar, como veremos ao longo deste trabalho. Importa salientar que a aplicação de um inquérito sobre hábitos culturais revelou o apreço por parte de ambas as turmas por diversas formas de expressão artística, o que nos motivou ainda mais para eleger a arte como tema para a nossa P.E.S..

2.2 Concepções de arte

Ao procedermos a uma investigação mais específica no sentido de analisarmos de que forma o conceito de arte tem sido definido, verificámos que, dada a complexidade envolvida no processo artístico, nenhuma definição é suficientemente satisfatória para esse conceito sem o limitar de alguma forma (Weitz, 1956: 27). Contudo, recolhemos e refletimos sobre algumas aceções representativas das tentativas de definição de ‘arte’ ao longo dos tempos por parte de vários autores que enfatizam aspetos que consideram mais importantes: Platão considera a arte como um elemento que aproxima o homem do Belo, do Bem e da felicidade (Sousa, 2003: 18), Tolstoi (1896: 179) refere a partilha de sentimentos que a obra de arte propicia entre o criador e o admirador, Gloton (1965: 9-10) acrescenta a essa mesma ideia o facto de a arte constituir um fator de socialização e de universalização e Read (1958: 28) refere-se à arte como algo “presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos”. Já Pessoa entende a arte como a “expressão de uma emoção [e] o que é de todos os homens, mas também é de todos os tempos” (*apud* Correia, 2011: 17), ideia

partilhada por Fleming (2012: 22), que destaca a arte como um conceito aberto, em evolução e dinâmico. Partimos, assim, da premissa de que a arte estimula a partilha de sensações e de emoções, com base na apreciação estética, ao longo dos tempos. Devemos ainda ter presente que a arte é partilhada e interpretada em função dos valores vigentes em determinada cultura e época, acompanhando também as mudanças sociais. O valor estético da obra de arte é um dos elementos responsáveis por essa mudança, uma vez que, de acordo com Martins (2010), constitui “uma construção cultural variável no tempo e no espaço”.

Na aula de língua estrangeira, rentabilizámos o valor estético através do uso de obras de arte provenientes de diferentes culturas e épocas, possibilitando aos alunos uma análise comparativa entre os ‘mundos possíveis’ que essas obras criam e a cultura-sociedade que produz e ‘consome’ essas mesmas obras. Tomás Albaladejo (1986: 58) define esse ‘mundo possível’ como “[...] aquel al que corresponden los modelos de mundo cuyas reglas no son las del mundo real objetivo, pero están construidas de acuerdo con estas [...]” e foram essas inter-relações que pretendemos que os alunos explorassem através de obras de arte, ferramentas de valor acrescido devido à sua componente estética. Com vista a fomentar o exercício de comparação, propusemos a análise de imagens ou de filmes com base na abordagem intercultural apresentada pelo Conselho da Europa (2011) que pressupõe o questionamento em torno de sentimentos suscitados pela componente estética da obra, assim como em torno da análise de semelhanças e diferenças culturais. Apesar da pertinência dos pressupostos supramencionados relativamente à arte e por motivos de ordem prática, optamos por utilizar uma definição de arte mais específica, ou seja, a arte como o conjunto de “obras, formas ou objetos voltados para a concretização de um ideal de beleza e de harmonia ou para a expressão da subjetividade humana” (Houaiss, 2001: 882). A essa aceção, que enaltece o Belo e a subjetividade inerentes à arte, acrescentamos “a partilha de uma emoção”, defendida por Pessoa (*vide* p. 7), que consideramos igualmente fundamental, visto que é também o objetivo do artista: partilhar o produto resultante da sua emoção e forma pessoal e subjetiva de ver e representar o mundo, ou ‘outros mundos’.

Será importante salientar que, no contexto da P.E.S., privilegiámos algumas formas de expressão artística, nomeadamente as artes plásticas (a pintura e a fotografia), a música, a literatura e o cinema, por verificarmos serem estas as mais apelativas para as turmas e que contribuem para o desenvolvimento das suas competências linguísticas. Tratando-se do ensino de uma língua estrangeira, ao escolher os materiais a utilizar pelos alunos privilegiámos a arte de cariz figurativo para lhes permitir uma maior identificação com a ‘paisagem’ ou situação representadas, de forma a obter impressões e respostas mais

concretas. No entanto, e para diversificar as formas de expressão artística de forma representativa, utilizámos também obras de cariz mais abstrato, avaliando sempre o grau de dificuldade de interpretação de cada obra de arte. Importa ainda referir que, apesar do nosso intuito em familiarizar os alunos com as culturas anglófona e francófona, adequámos a seleção de obras artísticas aos conteúdos socioculturais em estudo, o que resultou na escolha de algumas obras provenientes de outras culturas.

2.3 A arte no ensino-aprendizagem da língua estrangeira

A investigação mostrou-nos que o valor da arte no ensino da língua estrangeira é incontestável (Ortuño, 1994; Goldberg, 2003; British Council, 2007; Latta, 2010; Eisner, 2013) alegando alguns autores, como Read (91), que a arte deveria fazer parte do ensino de forma permanente: “Mais nenhum tema é capaz de dar [...] não só uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionem e estejam unidos, mas também, ao mesmo tempo, [...] um hábito ou comportamento de harmonia com a natureza”.

O facto de, no presente relatório, nos propormos defender o valor e a importância do uso da arte no contexto específico da aula de língua estrangeira, implica que apoiemos e, de certo modo, adaptemos as ideias de Read que acabámos de citar, em virtude de também entendermos a arte enquanto metodologia que encerra enormes potencialidades de aprendizagem e que debateremos ao longo deste estudo. A obra de arte, integrada na aula de língua estrangeira, permite ao aluno, como veremos no capítulo 3, conciliar a aprendizagem da língua estrangeira com a emoção, a intuição e a subjetividade envolvidas na apreciação, na interpretação ou na criação de uma obra de arte.

Como é sabido, a subjetividade é inerente à arte, já que cada indivíduo interpreta a obra de arte de forma pessoal e tende a defender esse ponto de vista, e, como tivemos a oportunidade de verificar na nossa P.E.S., é através da troca de opiniões também em torno de obras de arte e dos mundos possíveis criados pelas mesmas, que os alunos têm a oportunidade de desenvolver, não só as suas competências linguísticas, como também o seu espírito crítico, a capacidade de diálogo e de negociação de significados (Universidade de Nova Iorque [U.N.I.], 2010: 7; 16). Com o intuito de demonstrar a riqueza implícita na troca de opiniões em sala de aula de língua estrangeira, recordamos o ponto de partida da discussão sobre arte em contexto de sala de aula enunciado por Lyas (1997: 128): “To make a remark about whether one likes a work of art or not is not the end of the matter but the beginning”. O valor do recurso à arte na aula de língua estrangeira centra-se, então, nessa

troca de ideias (subjetivas) e na sua posterior análise, pelo que, embora o docente não deva sentir-se forçado a ensinar teoria de arte (Ortuño: 500), com base na nossa experiência no âmbito da P.E.S., defendemos que alguns conhecimentos técnicos, como a importância do contraste entre luz e sombra, ou aspetos de cariz teórico, possibilitam ao docente acompanhar o aluno na sua descoberta pessoal com outra profundidade.

Num artigo que dedica à pintura enquanto recurso didático, Ortuño (502) afirma: “because each picture serves as a window opening onto an authentic view of human experience, paintings lend themselves well to the teaching of language and culture, along with history, literature, and art itself”. De acordo com a autora, a pintura “abre uma janela para o mundo”, na medida em que um quadro é material autêntico (cf. *infra* capítulo 2.5), representa, ou pode representar, situações reais e gera sentimentos. Ao analisar a obra de arte, o aluno pode interpretar o significado dos seus vários elementos, bem como posicionar-se relativamente aos seus próprios sentimentos e pontos de vista (U.N.I.: 2; Latta: viii), ou seja, ao seu ‘horizonte de expectativas’, pois, como explica Joly (1994: 70), uma determinada obra é percebida de forma diferente por diversos públicos e por diferentes pessoas, uma vez que a obra “nunca se apresenta como uma novidade absoluta que surge num vazio de informação; devido a um vasto jogo de anúncios, de sinais [...] de referências implícitas, de características já familiares, o seu público está predisposto a um certo modo de recepção”. Será, então, através da análise e da partilha do resultado da perceção estética do aluno, determinante para a co-criação dos ‘mundos possíveis’ supramencionados, que este último será incitado a desenvolver a sua capacidade de interpretação e de expressão em língua estrangeira. Ortuño enfatiza, a este respeito, que estabelecer semelhanças e contrastes entre duas obras, individualmente ou em grupo, é uma boa oportunidade para os alunos praticarem as suas capacidades de observação e de comunicação, podendo inclusive, em níveis mais avançados, escrever ou trocar ideias acerca da simbologia das cores num determinado quadro. Essa interação, por sua vez, remete para o conceito de interdisciplinaridade¹, uma vez que a arte é transversal às mais diversas áreas do saber, pelo que se integra de forma eficaz no âmbito de outras disciplinas. Ao longo da nossa P.E.S., participámos em várias iniciativas de natureza interdisciplinar e numa delas, dinamizámos, com uma turma de alunos do 7º ano, uma atividade conjunta com um docente de Educação Visual, complementando o conteúdo curricular sobre o ‘retrato’ com ditados efetuados em Francês e Inglês sobre um quadro de Henri Matisse, “Madame Delectorskaya”. Graças a

¹ O conceito de interdisciplinaridade consiste numa “travessia dos saberes, um diálogo entre as disciplinas, um entrecruzamento epistemológico” (Mucci, 2010).

essa experiência com base na *ekphrasis*² (v. anexo 2), entre outras, verificámos que a interdisciplinaridade promove a motivação nos alunos, pois, como afirma Mucci (2010):

A pesquisa interdisciplinar propõe e promove um saber intercalado, entrosado, entretecido, onde o pesquisador busque os pontos de contato [...] entre as diversas áreas de estudo, pois o mar do saber engendra ondas que executam um concerto único, mesmo se cada onda, ou instrumento musical, possui sua natureza, sua essência, sua energia.

Uma vez que se trata de uma abordagem alternativa ao método de ensino mais tradicional, a interdisciplinaridade possibilita, então, ao aluno, a percepção de pontos de contacto existentes entre diferentes disciplinas e uma compreensão mais abrangente das matérias estudadas. Um estudo desenvolvido por docentes da U.N.I. (2), baseado em vários programas implementados em Nova Iorque e em Los Angeles, conclui que a complementaridade entre a arte e o ensino do Inglês como Segunda Língua (num contexto interdisciplinar) promove o desenvolvimento das competências de compreensão, de comunicação e de reflexão, de observação, de experimentação e de imaginação através de um conjunto alargado de atividades promotoras da criatividade e do desenvolvimento linguístico, envolvendo, por exemplo, a elaboração de ilustrações ou a composição de poemas alusivos a uma obra em estudo (*vide* p. 31). Contudo, será importante enfatizar que a criatividade não está presente apenas no ato criativo do aluno, mas também na sua apreciação de uma obra de arte, visto que, ao relacionar formas e conteúdos com a sua experiência pessoal, o aluno estará a ‘criar’, ou a construir significados, um processo ativo que requer criatividade (Fleming, 2008: 50).

Os autores do *site* da U.N.I. enumeram os procedimentos promotores de uma eficaz exploração do material artístico na aula de língua estrangeira, como a escolha de questões a colocar ao aluno, que visem, em primeiro lugar, a descrição e, em segundo, a interpretação, devendo o docente, de seguida, estabelecer uma ponte entre a arte e os conteúdos socioculturais e gramaticais em estudo (U.N.I.: 14-15; Ortuño: 501). É atribuída especial importância à abordagem a ser implementada pelo docente, que deverá precaver questões de resposta aberta que potenciem o espírito crítico e que vão ao encontro da experiência pessoal do aluno, bem como do seu horizonte de expectativas e do conhecimento científico em várias áreas, por forma a que ele se sinta incluído e motivado na sua aprendizagem. Ao nível da gramática, a arte, especialmente ao nível da imagem, contribui para motivar o aluno para apreciar e analisar essa imagem, bem como compreender, praticar e usar um conteúdo gramatical num ambiente o mais descontraído possível, que, conforme afirma Ortuño (503),

² A *ekphrasis* consiste na descrição de uma obra de arte - pintura ou escultura (Ceia: 2010).

leva até os alunos mais tímidos a participar de forma entusiasmada nas atividades propostas, para além de proporcionar, seja ao nível sociocultural ou histórico, aprendizagens suplementares, conforme tivemos oportunidade de comprovar durante a nossa P.E.S.. Convocando o conceito da intertextualidade, salientamos que essa articulação entre várias áreas do saber pode existir também entre várias formas de expressão artística nomeadamente entre a literatura, a pintura, a música e o desenho, que, como pretendemos demonstrar ao longo do relatório, contribuem para o desenvolvimento integrado das competências linguísticas e socioculturais do aluno: “The arts naturally lend themselves to multicultural and visual teaching and learning, which enhance learners’ access to language acquisition and cross-cultural education” (U.N.I.: 15). Trata-se do chamado ‘diálogo inter-artes’³, que denuncia a “unidade profunda que une todas as formas de expressão artística” (Gloton: 43). Esse diálogo promove a capacidade de associação de diferentes expressões artísticas, permitindo ao aluno, proceder à comparação e à associação de ideias e “entender a arte como uma unidade da qual cada expressão artística comunga” (Gloton: 43). A título de exemplo, como atividade de pré ou pós-visionamento de um filme como *Babel*, realizado por Alejandro Iñárritu⁴, articulámos o cinema com a pintura através da obra de arte *Torre de Babel*, da autoria de Bruegel, e com o *Génese*, livro da Bíblia em que se encontra originalmente o episódio. Assim, o diálogo inter-artes, interdisciplinar por natureza, permitiu ao aluno alargar os seus horizontes culturais e apreender a mensagem do filme *Babel* a partir da origem (bíblica) do tema. Essa atividade remete ainda para o conceito de intertextualidade, ou seja, a existência de um mesmo tema em várias narrativas. Num ato de ‘complementaridade’, as diferentes narrativas veiculam também a ideia de diálogo entre si, através de temáticas e mitos universais que denunciam sentimentos comuns ao longo dos tempos (Walty, 2010). A intertextualidade, assim como o diálogo inter-artes permitem, por isso, ao aluno, exercícios de análise, de interpretação e de posterior troca de opiniões que fomentam o desenvolvimento das suas competências linguísticas (Latta: xviii), com base em temáticas que se repetem em diversas obras e formas de arte, que dialogam, assim, entre si.

Tendo em mente a articulação entre disciplinas, artes e textos no contexto da aula de língua estrangeira, e pelo facto de, como é sabido, a língua ser indissociável da cultura, parece-nos crucial referir essa mesma articulação mas, desta feita, entre culturas, ou seja, o diálogo intercultural, não no sentido de simples convivência entre diferentes povos ou

³ O diálogo inter-artes consiste nas relações de toda a ordem entre as diversas formas de arte e, nomeadamente entre a literatura e as outras artes, sobretudo ao nível dos temas (Basílio, 2013).

⁴ O filme inseriu-se no âmbito do conteúdo curricular “Multiculturalismo” do 11º ano de escolaridade de Inglês.

nacionalidades (multiculturalismo), mas antes no sentido de um interesse genuíno entre povos, como conclui (Byram, 1997: 30) : “rather than emphasising the knowledge of cultures, one should value the capacity and skills of a conscious analysis”. Entendemos que o aluno deve fazer uma análise cuidada e descentrada da sua identidade pessoal e cultural que pode, em grande medida, ser favorecida pela arte, recurso educativo que, como já referimos, prima pela riqueza cultural, pela subjetividade e pela expressividade, facilitando assim a análise, a reflexão e a formação de opiniões, como defende Perdigão (1981: 286-287):

A Educação Artística poderá contribuir para corrigir e minorar as perturbações de ordem individual e social existentes no mundo moderno: o risco da perda da identidade nacional, os males da sociedade de consumo, [...] os perigos da passividade e de falta de espírito crítico. Tal como a concebemos, a Educação Artística, deve assegurar a transmissão de valores humanistas, espirituais e estéticos que a arte incarna. No seu conceito cabem a Educação pela Arte, a Arte na Educação e a Educação para a Arte.

Diz-nos, então, a autora que, enquanto recurso utilizado na aula de língua estrangeira, a arte contribui, não só para a aprendizagem linguística, como também para a formação integral do indivíduo, através do exercício do espírito crítico relativamente a elementos de ordem pessoal, social, cultural e estética, que favorecem o conhecimento de si mesmo e das sociedades que o rodeiam. Esse autoconhecimento, associado à reflexão sobre a manifestação artística do Outro, contribui para a harmonia individual do aluno. Consideramos importante salientar que a conceção de progresso pessoal, através do olhar atento sobre o Outro, consiste no princípio básico da interculturalidade. No entanto, para que ocorra uma tomada de consciência intercultural por parte do aluno, que ultrapasse a barreira do estereótipo e do preconceito, e que dê ênfase ao diálogo entre culturas, é de suma importância, como já referimos, que a dinamização da aula seja direcionada para o questionamento e a abertura de espírito, com base na interação e na negociação de significados no processo de ensino-aprendizagem (Latta: 6; U.N.I.: 7; 16; Lyas: 128). De acordo com Byram (2003: 238), “we cannot rest content in relativism but must mediate between different frames of reference in order to create a better one”. De facto, as temáticas representadas e suscitadas por obras de arte motivam e facilitam também essa ‘negociação’, essencial para a identificação, compreensão e desconstrução de preconceitos e para a formação de uma nova perspectiva do *Self* e do Outro, como veremos adiante.

2.4 Formas de expressão artística na aula de língua estrangeira

2.4.1 O uso didático da imagem

Enquanto elemento “de educação visual, ou de literacia visual” (Fleming, 2012: 99), a imagem⁵ é uma “presença constante no estilo de vida moderno, intimamente ligado às novas tecnologias” (Jewitt, 2008: 6). Em contexto de sala de aula, o seu impacto pode ser utilizado em prol da aprendizagem da língua e da cultura estrangeiras com relativa facilidade, uma vez que “constitui uma das ferramentas que mais dominam a comunicação contemporânea” (Joly: 1). As vantagens da utilização deste recurso são múltiplas: a postura mais informal que a imagem propicia promove o empenhamento cultural do aluno no que diz respeito às culturas anglófonas e francófonas; o impacto imediato e apelativo produzido por uma única imagem retém a atenção de toda a turma, sem necessidade de outros materiais; a riqueza imagética permite que cada imagem seja explorada de acordo com os níveis de conhecimento dos alunos, possibilitando um grau de adaptação e uma duração variáveis segundo as características de cada turma e dependendo de cada situação de ensino-aprendizagem (Ortuño: 501).

Um dos elementos mais apelativos nas artes plásticas, onde se enquadram, como se sabe, a pintura e a fotografia, é a cor, demonstrando, alguns estudos psicológicos que determinadas cores estimulam emoções específicas (Sousa: 102). Esse aspeto é relevante, pois remete para a apreciação subjetiva da obra de arte, o que constitui um enorme potencial, já que a análise desses elementos em sala de aula acarreta resultados benéficos para o aluno, tanto pela oportunidade que lhe confere para desenvolver as suas capacidades de análise e de partilha de sentimentos, bem como as várias competências linguísticas. A imagem constitui, pelos motivos apresentados, um suporte de grande valor em sala de aula de língua estrangeira, sendo simultaneamente um material didático e muitas vezes autêntico que permite ao aluno registar paisagens culturais e naturais dos países anglófonos e francófonos, pois, como recorda, de forma generalista, o adágio, ‘uma imagem vale mais que mil palavras’.

⁵ Segundo Joly (19), “no domínio da arte, com efeito, a noção de imagem está ligada essencialmente à representação visual: frescos e pinturas mas também [...] ilustrações decorativas, desenho, gravura, filmes, vídeo [e] fotografia. [...] Instrumento de comunicação, a imagem assemelha-se ou confunde-se com aquilo que ela representa”.

2.4.2 O cinema na sala de aula

O cinema possui o apelo da imagem em movimento, constituindo um recurso também extremamente apelativo e rico em informações de cariz estético e sociocultural. O contacto com a arte cinematográfica constitui uma forma de promover o conhecimento cultural, e de aprender a ler os textos e os contextos socio-históricos de forma interdisciplinar. Para além do aprofundamento de conteúdos curriculares, o cinema como recurso pedagógico permite ao aluno desenvolver um olhar crítico sobre a realidade social, ajudando na construção de alunos-cidadãos conscientes e interventivos, através de atividades de pré e pós-visualização que promovam o debate e a problematização crítica e informada de excertos ou de narrativas fílmicas na íntegra (Pereira, 2012: 1-2).

No âmbito da P.E.S., dinamizámos um projeto interdisciplinar em torno do cinema que envolveu o visionamento de filmes cujas temáticas se enquadraram simultaneamente nos conteúdos curriculares de várias disciplinas (*vide* p. 47). Embora as atividades de pós-visionamento fossem da responsabilidade do docente de cada disciplina, tivemos a oportunidade de participar em algumas sessões, com diferentes sugestões, desde o debate, à troca de ideias em grande grupo, ao preenchimento de fichas de reflexão e atividades envolvendo a música e a escrita criativa, demonstrativas da versatilidade de que o cinema se reveste e da dinâmica que o mesmo pode incutir ao processo de ensino-aprendizagem. Como pudemos comprovar, o cinema dá ainda resposta à necessidade que o docente tem de reagir perante alunos pertencentes a uma geração que cresce com um forte apego e maior conhecimento da tecnologia. Torna-se, portanto, urgente, de acordo com Castro (2010: 280), “construir soluções adequadas e ao mesmo tempo criativas [...] relacionadas ao poder ‘pedagógico’ das imagens [em movimento]”. A comprovar a crescente valorização do cinema no campo educativo, o Ministério da Educação promoveu, no ano letivo 2012-2013, o Plano Nacional do Cinema, como forma de combate à iliteracia mediática nas escolas, enfatizando o *site* desse projeto a importância do cinema como uma importante “ferramenta educativa [...] de transmissão e de consolidação de conteúdos”, assim como um meio de entretenimento com um enorme poder de empatia junto dos jovens (Kreuz, 2012) cujo valor continuaremos a analisar no subcapítulo 4.1.

2.4.3 A música como elemento cultural sonoro

Enquanto elemento cultural e lúdico apreciado à escala global, a música exerce um fascínio visível também junto dos adolescentes (Fleming, 2012: 103). Gloton (41) defende que a influência do ritmo no ser humano começa, antes de mais, no funcionamento do seu próprio organismo (através do ritmo da respiração ou da circulação). O indivíduo rege-se, então, por ritmos, tanto a nível orgânico, como emocional, e é nesse último campo que o ritmo da música exerce uma enorme influência, contribuindo para a alteração de estados de espírito (Gloton: 42), realidade que o professor deverá levar em conta. Na aula de língua estrangeira, a música pode ser utilizada para trabalhar os conteúdos socioculturais de forma mais autêntica, relacionando a cultura do aluno com as demais, ou com várias formas de expressão artística, como o cinema, a pintura e a literatura (Harmer, 2007: 242), rentabilizando o já referido diálogo inter-artes também como estratégia didática. A título de exemplo, no âmbito do projeto “Cinema na Escola” e numa aula de *follow-up* do filme *A Rede Social* (com base na análise dos inquéritos sobre o filme), constatámos que apenas um aluno da turma de 10º ano afirmou identificar-se com a personagem principal, Mark Zuckerberg. Com o intuito de levar os alunos a refletir sobre os sentimentos da personagem principal e a repensar as suas respostas, distribuámos uma ficha de trabalho em que utilizámos duas músicas⁶ (sem imagem) durante a resposta à primeira questão. Verificámos que, após esse exercício de reflexão, 68% dos alunos passaram a identificar-se com a personagem do filme, descendo a percentagem negativa para 26% (v. anexo 3). Através do diálogo inter-artes, confirmámos assim o impacto emocional que a música suscita, bem como o potencial que tem para promover a reflexão, a imaginação e o conhecimento de si mesmo e do Outro, tal como referimos na página 13. Consideramos ainda que a música pode constituir uma estratégia eficaz para motivar o aluno a aprender conteúdos lexicais de forma entusiasmada pois, uma vez que é normalmente apreciada de forma intuitiva, essa forma de expressão artística poderá ajudar o aluno a transferir a mesma atitude para o campo da aprendizagem, promovendo experiências inovadoras e de forma mais natural (Swanwick, 1999: 3). O manancial de atividades em torno da música é extenso, e, no contexto da P.E.S., constatámos que a interpretação das letras de músicas e o debate sobre as mesmas (articulado com o conteúdo curricular), foram recebidos com entusiasmo por parte dos

⁶ *Hand Covers Bruise* in OST The Social Network. Edição eletrónica disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9SBNCYkSceU>> (consultado em maio de 2013).

Escape! in OST The Hours. Edição eletrónica disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Vn4jsyYdsxQ>> (consultado em maio de 2013).

alunos, o que veio confirmar a nossa convicção de que a música, esse “espelho da sociedade” (Cuq: 396), constitui um dos recursos mais motivadores no ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

2.4.4 A literatura e o ensino-aprendizagem da língua estrangeira

Aprender uma língua estrangeira assenta, em grande medida, na capacidade de interpretação. Assim sendo, o papel do professor passa também por estimular a partilha de interpretação de significados. A literatura possibilita ao aluno ter acesso privilegiado à cultura estrangeira levando-o a posicionar-se relativamente a diferenças culturais através da comparação com a sua própria cultura (Lasaro, 2008: 1). Essa abordagem requer, como constatámos ao longo da nossa P.E.S., uma atitude de questionamento que deve ser estabelecida e incitada pelo docente, de modo a incutir no aluno o hábito do pensamento crítico (cf. p.11).

Na nossa P.E.S., constatámos que a interpretação da *short story Names* permitiu aos alunos de Inglês identificar aspetos relacionados com a cultura e história dos Estados Unidos, e refletir sobre a problemática da identidade de forma mais aprofundada, graças à análise da personagem principal Margaret. A atenção dedicada às características e vivências dessa personagem, juntamente com a contextualização das matérias em estudo, funcionou como um ‘estudo de caso’, favorecendo o desenvolvimento da capacidade analítica do aluno e fomentando as atitudes de abertura, curiosidade e descoberta, necessárias para reforçar a competência intercultural no aluno (Deardorff, 2011: 38).

A literatura é de importância vital para o bom desenvolvimento da literacia do aprendente, na medida em que promove a mobilização da sua capacidade de interpretação e a associação de conceitos, vocábulos, estruturas sintáticas, e de elementos socioculturais e estilísticos (Lasaro: 1-2). No entanto, pelo facto de essa análise ser complexa e requerer uma reflexão que interrompe a leitura com frequência, constatámos na nossa prática letiva que a literatura afigura-se, com frequência, aos olhos do aluno, como um processo difícil e moroso, logo, pouco aliciante. Contudo, como refere Cuq (2009: 387):

Lieu de croisement des langues et des cultures, l’espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l’épanchement de l’affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l’imaginaire. L’apprenant, au centre de cette approche, peut engager toute sa personnalité et son vécu dans la construction du sens, à condition qu’il soit guidé.

Estando nós cientes de que esse gênero artístico constitui, de facto, um recurso de excelência para uma troca de ideias com base na interpretação pessoal e na imaginação, tentámos contrariar algum preconceito por parte dos alunos através da dinamização de atividades como desenhos alusivos à *short story* (v. anexo 4) e, no contexto do Francês, a escrita criativa de um poema (v. anexo 23), que possibilitaram ao aluno interpretar e/ou recriar textos literários com base na sua criatividade.

2.5 A obra de arte enquanto material autêntico na sala de aula

Qualquer obra de arte produzida na cultura a estudar e utilizada em contexto de sala de aula constitui um material autêntico artístico, articulando, assim, a aprendizagem com o mundo circundante e remetendo o aluno diretamente para uma cultura diferente, ao invés de o informar sobre essa de forma artificial. Assim, começaremos por definir ‘material autêntico’ na senda de Laudari (2011): “anything a native speaker of English would hear or read or use can be described as authentic [...] because these materials are not designed for the EFL learners”.

Contudo, como verificámos ao longo da nossa P.E.S., se a abordagem do docente se basear somente em questões denotativas, com ênfase na mera descrição de um determinado documento, dificilmente serão atingidos os objetivos previstos no Programa de Inglês para o Ensino Secundário (2001: 24), onde estão estipulados como objetivos ao nível cultural, que o aluno deve desenvolver “a consciência do seu universo sociocultural e da maneira como este se relaciona com os universos socioculturais dos outros”, adquirindo atitudes e valores cívicos e éticos favoráveis à compreensão e à convivência multicultural.

Torna-se assim importante refletir sobre os critérios subjacentes à escolha de material artístico, sendo essencial que se tenha em consideração, antes de mais, a idade, o nível de conhecimento linguístico e artístico, os objetivos pedagógicos a atingir e as necessidades educativas dos aprendentes (Cuq: 393). Outro critério importante nesta seleção prende-se com o direito do aluno à formação cultural; neste sentido, entendemos que a escolha de materiais artísticos não deve ser perspectivada apenas de acordo com o que seria de maior agrado para o aluno, tendo o docente de encontrar um equilíbrio entre a qualidade da obra artística e a aceitação que deve suscitar no público-alvo, de acordo com Gloton (20-21):

Ce qui importe, c'est que tous les hommes puissent goûter les œuvres d'art authentiques, affiner leur sensibilité à leur contact. [...] La production en série, l'esprit mercantile étalent sous nos yeux la pire vulgarité [...] et ce n'est pas une des moindres nécessités pour l'homme d'aujourd'hui que d'apprendre à réagir contre l'art de pacotille. [...] Sinon, par une sorte de contre-éducation, l'œil s'habitue, finit par accepter la laideur et par l'adopter sans s'en rendre compte.

O uso de obras de arte pelo professor de língua e cultura estrangeiras enriquece simultaneamente o capital cultural do aluno e a própria aula de língua estrangeira, enquanto democratiza o acesso à arte considerada mais erudita. Não obstante, no âmbito da nossa P.E.S., estávamos cientes da falta de motivação de alguns alunos, o que se deve, não só mas também, à sua falta de exposição à arte aos mais variados níveis, da pintura à música. Podemos assim concluir que o uso da arte no contexto de sala de aula serve propósitos didático-pedagógicos, culturais e até sociais, uma vez que a arte também veicula valores. O capital cultural dos alunos é assim enriquecido enquanto o docente estimula o seu interesse por 'mundos possíveis' criados pela arte e que, na maioria dos casos, como verificámos, esses ainda desconhecem.

Capítulo III - A P.E.S. nas disciplinas de Inglês e de Francês

3.1 Orientação na entidade acolhedora

A orientação na Escola Secundária Romeu Correia foi assegurada pela Mestre Luz Baião, na disciplina de Inglês, e pela Dr.^a Aurora Frederique, na disciplina de Francês. Numa primeira fase, procedemos à escolha de turmas, onde decidimos que iríamos trabalhar com a turma 11ºA1 (Inglês) e a turma 9ºAR (Francês). Determinámos ainda o horário de permanência na escola que fez um total de vinte horas semanais, incluindo os seminários com cada uma das orientadoras.

Cada um dos seminários tinha a duração de noventa minutos por semana, durante os quais procedíamos à troca de ideias relativamente às aulas por nós observadas, numa primeira instância e, mais tarde, às aulas por nós lecionadas. Essas sessões foram de grande utilidade ao longo de todo o estágio uma vez que nos permitiram repensar as nossas ideias em relação ao processo de ensino-aprendizagem, com o auxílio de docentes experientes, conjugando as teorias abordadas durante as aulas na FCSH com a prática e as suas contingências. Foi sobretudo durante esses seminários que tivemos a oportunidade de reavaliar as nossas planificações e analisar as nossas prestações em sala de aula, o que facilitou o processo de regulação de metodologias e de estratégias necessárias à evolução da nossa prática letiva. Convém ainda referir que foi nesse espaço de diálogo que procedemos também à organização das tarefas a executar para a dinamização de outras atividades a desenvolver na escola, tais como a preparação de visitas de estudo ou de colaborações interdisciplinares.

3.2 A observação enquanto estratégia de formação

O início do nosso estágio caracterizou-se pela observação sistemática das aulas ministradas pelas nossas orientadoras, assim como por outras duas docentes da escola, ao longo de três meses. Começámos por observar os níveis seis e sete de Inglês (10º e 11º anos) e o nível três de Francês (9º ano) e, após termos verificado que o nosso horário o permitia, iniciámos também a observação do nível dois de Francês (8º ano) e do nível cinco de Inglês (9º ano).

Inicialmente procedemos à observação de forma aleatória, ou seja, tomámos nota de todos os aspetos que considerávamos relevantes sem qualquer critério. Porém, com a ajuda das professoras das disciplinas de didática, desde cedo nos apercebemos de que era contraproducente proceder ao ato de observação sem um objetivo definido, uma vez que nos víamos impossibilitados de atribuir a significação devida a todos os fenómenos observáveis em contexto de sala de aula. Como tal, optámos por seguir as propostas de trabalho apresentadas por Ruth Wajnryb em *Classroom Observation Tasks*, onde a autora propõe diversas tarefas que decorrem em três diferentes fases: a fase prévia à observação, consagrada à escolha da tarefa a aplicar e à preparação de grelhas de observação; a fase da observação propriamente dita, onde tomávamos nota dos aspetos selecionados mediante o preenchimento da já mencionada grelha e, por último, a fase em que os dados anteriormente recolhidos eram analisados e problematizados à luz das nossas considerações (Wajnryb, 1992: 17). O facto de termos seguido essas diferentes etapas fez com que as conclusões decorrentes do processo de observação ocorressem de forma mais fundamentada e sistematizada e a utilização de grelhas facilitou o levantamento de dados concretos (Wajnryb: 8; Estrela, 1992: 48), ajudando-nos a contornar a subjetividade inerente à observação. Essa subjetividade pode ser vista como um impedimento para a obtenção de resultados que se querem neutrais mas, apesar do envolvimento emocional que tivemos de acautelar, a observação permitiu-nos adotar uma postura ativa, mesmo antes de termos começado a lecionar, através de um questionamento contínuo. No contexto de estágio, essa postura foi essencial para nos conseguirmos posicionar de forma crítica face às noções teóricas que trazíamos e à prática docente que nos foi dado observar, e depois experimentar.

3.2.1 Observação das aulas de Inglês

No âmbito da disciplina de Inglês e de acordo com os aspetos observados que considerámos mais relevantes, optámos por dedicar um maior número de tarefas de observação à abordagem de conteúdos gramaticais, ao rigor promovido pela docente e ao recurso à arte enquanto material pedagógico.

Verificámos que os conteúdos gramaticais eram apresentados aos alunos com clareza, entusiasmo, grande rigor científico, sempre em língua inglesa e com abordagens variadas, que incluíam frases da autoria dos alunos, o recurso ao *role play* para exemplificação de certos conteúdos ou a comparação da gramática inglesa à portuguesa, em pontos em que ambas se assemelham. A análise de algumas aulas levou-nos, assim, a

concluir que a variedade e a originalidade na apresentação de conteúdos suscitam a curiosidade e o interesse do aluno, contribuindo para a sua motivação.

Outro objeto de estudo foi o rigor fomentado pela docente que começava pela sua postura visto que era sempre pontual, entregava todos os trabalhos ou testes num prazo muito curto, se preocupava em prover o aluno das informações de que esse necessitava para corresponder às suas expectativas e dinamizava atividades de interação oral em que incitava o desenvolvimento do espírito crítico. A docente utilizava também, em todas as aulas, um registo de participação e de comportamentos de cada turma, por forma a encorajar as boas iniciativas e refrear comportamentos perturbadores para o bom desenvolvimento das atividades propostas. A sua minúcia revelava uma grande capacidade reflexiva em torno do processo de ensino-aprendizagem e uma preocupação constante em utilizar as metodologias mais adequadas para o sucesso do mesmo. No entanto, nessa busca de rigor constante, e devido a um ritmo célere que ia ao encontro da sua própria forma de trabalhar, por vezes, a docente mostrava alguma dificuldade em esperar pela resposta de alunos com menos conhecimentos. Assim, inferimos que fazer um esforço por falar de forma mais pausada, certificarmo-nos de que os alunos estão a seguir o raciocínio, ou mesmo alternar o uso da língua inglesa com o da língua materna são estratégias que o docente deverá ter em conta.

O recurso à arte centrou-se na música e na poesia, através de atividades de interpretação que o aluno devia relacionar com as temáticas em estudo. A canção *I Need to Wake Up*, da autoria de Melissa Etheridge⁷, sugerida pelo manual, permitiu a sistematização de vocabulário, bem como uma mudança de ritmo e de estímulos que se revelaram motivadores para os alunos e, consequentemente, benéficas para o processo de ensino-aprendizagem (v. anexo 5). O poema *A Visit to the Land of Them*, de Louise Damen⁸ (v. anexo 6), inserido na unidade sobre o multiculturalismo, possibilitou todas as vantagens que acabámos de mencionar, com o acréscimo de permitir o desenvolvimento do pensamento abstrato do aluno, já que a mensagem que contém não está transmitida de forma tão evidente como acontece na canção. Através da observação destas duas aulas, verificámos que o poema, pesquisado e sugerido pela docente, constitui um material didático enriquecedor a todos os níveis e que ambos os materiais confirmaram os benefícios mencionados nos capítulos dedicados à música e literatura enquanto recursos didáticos.

⁷ A letra dessa música pode ser consultada em: <<http://www.metrolyrics.com/i-need-to-wake-up-lyrics-melissa-etheridge.html>> (consultado em agosto de 2013).

⁸ Uma vez que não tivemos acesso a uma referência bibliográfica desse poema, assim como a orientadora, iremos incluí-lo na secção de anexos.

3.2.2 Observação das aulas de Francês

No âmbito da disciplina de Francês, optámos por centrar a nossa observação nas dinâmicas de interação, na variedade de atividades propostas e no recurso à arte enquanto material pedagógico, em virtude de os considerarmos fatores de destaque nas aulas observadas e também de relevância para a nossa prática pedagógica.

Assim, várias tarefas de observação referentes às dinâmicas de interação permitiram-nos constatar que as mesmas alternavam entre o trabalho em grande grupo e o trabalho a pares. Uma vez que entendemos que o trabalho a pares ou em grupo não só contrapõe a competição no ensino, como promove a autoconfiança do aluno (através da partilha de responsabilidades) e proporciona a mesma oportunidade de participação a todos os alunos, optámos por dar continuidade ao trabalho promovido pela docente. Ao longo da nossa prática letiva, verificámos que as atividades a pares ou em grupo foram sempre bem aceites, até porque implicaram uma mudança na sua rotina de trabalho.

No que toca à variedade de atividades propostas, verificámos que essas se centravam, em grande parte, no trabalho desenvolvido a partir do manual, da ficha de trabalho ou da projeção de imagens, procedendo a docente a uma escolha criteriosa dos materiais utilizados. Ao nível do recurso a materiais artísticos, a docente dinamizou duas atividades: o visionamento do filme *Entre les Murs*, seguido de uma ficha de trabalho; e a canção de Henri Salvador *Le Travail, c'est la Santé*⁹ da qual se interpretou a letra e visionou o vídeo. Verificámos que os alunos responderam às referidas atividades com bastante entusiasmo, visto que estiveram sempre atentos e dispostos a participar, o que confirmou a abertura da turma em relação à aprendizagem do Francês através da arte. Sendo o 9ºAR uma turma com um conhecimento ainda elementar de francês, a prática linguística incluía, em grande parte, a análise denotativa do(a) texto/imagem. Contudo, no decorrer dessas duas atividades, as questões colocadas aos alunos centraram-se mais numa interpretação conotativa (v. anexo 7). Concluímos, assim, que a arte é promotora da variedade de atividades e de estímulos na sala de aula, bem como do desenvolvimento do espírito crítico, uma vez que se adequa com facilidade a questões que requerem uma opinião pessoal fundamentada através da reflexão.

Outros aspetos de grande relevância foram observados em maior pormenor, tais como o uso alternado entre a língua francesa e a língua materna na sala de aula,

⁹ A letra dessa música e o seu vídeo podem ser consultados em: <<http://letras.mus.br/henri-salvador/52981/>> (consultado em agosto de 2013).

indispensável, dado o reduzido conhecimento linguístico dos alunos, ou a abordagem relativa aos conteúdos gramaticais, conduzida pela docente em língua materna, e de forma metódica e lógica, por forma a tornar o aluno autónomo na aplicação desses conteúdos. Será ainda relevante mencionar que o tempo de que a docente dispunha em cada aula que, relembramos, era sempre de quarenta e cinco minutos, dificultava o desenvolvimento de conteúdos gramaticais ou temáticos que acabavam por ser trabalhados de forma mais sumária do que seria o adequado. Assim, a docente adotava estratégias que possibilitassem poupar tempo em contexto de sala de aula, como por exemplo, a projeção da correção dos trabalhos de casa. Essa limitação ao nível do tempo constituiu igualmente uma dificuldade para nós, pelo que voltaremos a referir esse mesmo aspeto oportunamente.

A partir da reflexão sobre os dados recolhidos, concluímos que a variedade das atividades em sala de aula é imprescindível para o bom desenvolvimento linguístico e cognitivo no processo de ensino-aprendizagem, já que evita a repetição e, conseqüentemente, a desmotivação. No que diz respeito à utilização do manual, essa deve ser, tal como observámos, fundamentada com base na qualidade dos exercícios propostos, nas necessidades educativas dos alunos e nos objetivos estabelecidos no programa, devendo, contudo, ser alternada com materiais autênticos. Nesse sentido, enalteçemos o valor do material artístico, com todas as vantagens ao nível cultural, cognitivo e motivacional que já salientámos. Por último, tomámos consciência da importância fulcral do fator tempo, já que a limitação do mesmo interfere com o ritmo propício ao processo de ensino-aprendizagem.

3.3 Da planificação à lecionação

No seguimento das conclusões a que chegámos na fase de observação, no que diz respeito às características dos grupos-turma e das atividades mais bem-sucedidas para cada um deles, passámos à prática docente, onde a planificação constituiu um dos elementos-chave do nosso trabalho. Numa primeira fase, e uma vez que o estabelecimento de objetivos pré-determina todo o processo de ensino-aprendizagem, começámos por elaborar uma lista de objetivos centrais a partir do tema escolhido, que nos guiaram ao longo da P.E.S.: motivar os alunos para a aprendizagem das línguas inglesa e francesa através do recurso à arte; familiarizá-los com as culturas anglófonas e francófonas a partir do contacto com obras de arte; melhorar as suas competências linguísticas e estimular a reflexão e o debate através da apreciação de obras artísticas e do tratamento de temáticas atuais. É de salientar que o debate e o apelo à reflexão serviram também o nosso propósito em fomentar uma educação

para a interculturalidade. Outro objetivo consistiu em estimular a criatividade nos alunos, em despertar o seu interesse pela arte, através do contacto com obras artísticas e incentivá-los a uma tomada de posição crítica, quer por escrito, quer oralmente. Com estes objetivos em mente procedemos, numa segunda fase, à elaboração de planificações de unidade que nos serviram de molde para a análise dos objetivos para cada aula (Butt, 2004: 9), ocasião em que trocávamos algumas ideias com as orientadoras sobre possíveis atividades a desenvolver.

Os objetivos supracitados refletiram-se, como seria expectável, na nossa seleção de materiais artísticos; assim, procurámos que os mesmos estivessem contextualizados ao nível sociocultural e trouxessem diversidade de estímulos à sala de aula, gerando motivação e fomentando, assim, o empenho na aprendizagem da língua estrangeira. Por vezes, recorriámos a obras do nosso conhecimento; noutras ocasiões, tínhamos que pesquisar em função do tema sociocultural em estudo e, embora a arte se caracterize pela versatilidade, tivemos alguma dificuldade em conciliá-la com certos temas mais técnicos, como os direitos dos consumidores, tendo optado, nesses casos, por outro tipo de materiais - autênticos, sempre que possível. Na sequência do que referimos na página 24 deste trabalho, as aulas de quarenta e cinco minutos constituíram uma dificuldade, tanto na fase de execução como na de planeamento mas, ainda que nem sempre tivesse sido possível desenvolver as atividades exatamente como tínhamos previsto, a planificação constituiu uma etapa essencial do nosso trabalho, visto que nos propiciou oportunidades de reflexão em que tentámos dar resposta às necessidades de cada grupo-turma.

3.4 Lecionação das aulas de Inglês

A partir das tarefas de observação que analisámos, concluímos que a turma 11ºA1 era empenhada e disciplinada, reagindo com motivação a atividades que envolviam imagens ou música, mas com alguma apatia a atividades de produção oral em grande grupo.

No subcapítulo que se segue, relataremos as metodologias e estratégias mais relevantes que implementámos ao longo de cada unidade didática, bem como as obras artísticas que utilizámos enquanto recurso didático para a aprendizagem da língua inglesa e culturas anglófonas.

3.4.1 Metodologias e estratégias pedagógicas

Unidade didática: Publicidade

No âmbito dessa unidade, a arte foi abordada pela primeira vez no contexto de um trabalho em que cada grupo tinha diferentes tipos de publicidade para analisar. Para que cada grupo pudesse proceder a uma análise mais aprofundada dos seus anúncios, trabalhamos com toda a turma a ficha de trabalho “Checklist for Probing the Cultural Meanings of Visual Texts” (v. anexo 36) que permitiu a ‘descodificação’/interpretação da simbologia associada a gestos, vestuários ou locais. De seguida, distribuímos então as diferentes fichas pelos vários grupos que deviam, depois, apresentar o resultado das suas conclusões oralmente à turma. Uma vez que um dos grupos ficou responsável pela análise da utilização de obras artísticas no meio publicitário, discutiu-se, oralmente, o potencial, a versatilidade e questões éticas relacionadas com a arte e com a publicidade (v. anexo 37), permitindo aos alunos tomar consciência da variedade de problemáticas que estão associadas a essa temática. Através dessa atividade incitámos o aluno a desenvolver as suas competências de produção escrita e oral em língua inglesa, de forma autónoma, fomentando ainda o desenvolvimento do seu espírito crítico, através da interpretação e da contextualização das várias imagens de anúncios.

No final da unidade, todas as temáticas abordadas em sala de aula constaram numa Ficha de Reflexão (v. anexo 8) onde os aprendentes ponderaram as principais ideias que retiveram após o trabalho desenvolvido ao longo da unidade. Essa autoavaliação dos seus conhecimentos revelou-se eficaz ao nível da produção escrita, bem como na sistematização dos conteúdos estudados, para além de os ajudar a regular a sua aprendizagem mediante a identificação de lacunas no âmbito do conteúdo estudado (Ferreira, 2007: 108).

No contexto específico dos direitos dos consumidores, pretendíamos trabalhar a “carta de reclamação”. Assim, selecionámos um anúncio publicitário da campanha presidencial de Lyndon Johnson¹⁰, colocando questões que levassem os alunos a articular a componente artística com os seus objetivos propagandistas. A título de exemplo, analisámos a relação de oposição entre a inocência/paz, simbolizadas pela natureza e pela criança que figuram no vídeo, e a guerra nuclear/manipulação política. Procedemos assim à análise do vídeo desse anúncio enquanto material artístico, publicitário e cultural, o que veio atestar a versatilidade da arte (Ortuño: 500; U.N.I.: 12; Kryszewska, 2012: 405), mas também a

¹⁰ O anúncio poderá ser visionado em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o7LTQKSszKw>> (consultado em setembro de 2013).

multiplicidade de objetivos e de questões éticas que essa pode envolver, bem como as raízes históricas e culturais que lhe são indissociáveis (Ortuño: 502). O mesmo anúncio foi, por sua vez, ligado a uma carta de reclamação datada dessa época; assim, para além de os alunos terem tido acesso a uma carta autêntica, que puderam analisar tanto ao nível da forma como da pertinência do conteúdo, a mesma serviu ainda de molde para um exercício sobre o discurso indireto (v. anexo 9). Conseguimos dessa forma a contextualização, tanto ao nível de conteúdos como ao nível gramatical, nos moldes defendidos no Programa de Inglês (27). No entanto, devido à complexidade de questões históricas e políticas que o vídeo envolve, sentimos alguma dificuldade em aprofundar a sua mensagem. Como tal, alertámos os alunos para a importância do argumento político na cultura americana e a oposição Goldwater vs. Johnson na campanha política de 1964, tendo constatado que, a partir desse momento, os alunos opinaram sobre o vídeo com maior convicção. Inicialmente, esse desconhecimento ao nível cultural piorou a apatia que, por vezes, caracterizava a turma. No sentido de contrariar essa tendência, para além de lhes facultarmos, como já mencionámos, os conhecimentos histórico-culturais necessários, pedimos aos alunos que trocassem ideias em pares e só depois em grande grupo. Essa dinâmica de interação revelou-se bastante eficaz, uma vez que permitiu que todos os alunos tivessem a oportunidade de praticar a língua inglesa, promovendo a partilha de conhecimentos sem a pressão e o isolamento do trabalho individual (Attie: 2011), razões pelas quais a utilizámos recorrentemente.

Unidade didática: Multiculturalismo

No seguimento da introdução a essa unidade didática, que foi da responsabilidade da orientadora, tínhamos como objetivo rever/introduzir conceitos no âmbito do multiculturalismo (v. anexo 10). Para o efeito, projetámos o quadro “All in a Whirlpool”, da autoria de Aryan K. e, após uma primeira análise, mais descritiva e objetiva (Ortuño: 501), os alunos aplicaram conceitos de forma intuitiva, como “racism”, “segregation”, ou “minority”, tendo nós completado essa lista com os que nos pareciam mais adequados. Vários elementos estéticos, tais como a cor e o posicionamento das personagens nessa obra foram alvo de uma interpretação espontânea por parte dos alunos, que tenderam a relacionar as cores escuras a sentimentos ou situações negativas e o facto de a personagem de raça negra constar na parte inferior do quadro, a uma situação menos favorável em sociedade. De facto, esses elementos remetem para o valor da arte enquanto instigador da capacidade analítica do aluno e dos importantes exercícios da intuição e da imaginação (U.N.I.: 2), que

comprovámos na atividade de interação oral, mas também numa ficha de trabalho que incluía uma atividade de escrita criativa (v. anexo 11). Nessa atividade de produção escrita, os alunos foram levados a imaginar sentimentos e as expectativas das duas personagens (de raça branca e negra) do quadro, atitude que vai ao encontro da descentralização enaltecida no contexto do interculturalismo (Byram, 2003: 237) e que contribui para um processo de ensino-aprendizagem coerente em conteúdos e metodologias. Essa atividade promoveu a articulação da arte com o multiculturalismo, mas também com a experiência pessoal dos alunos, contribuindo para a ‘formação integral do indivíduo’ enaltecida no Programa de Inglês (6). De facto, a componente estética da obra de arte, “que faz dela um meio de comunicação que solicita a fruição estética” (Joly: 68) favoreceu o interesse e o empenhamento dos alunos na atividade proposta (U.N.I.: 5), tendo, assim, facilitado a apreensão dos conceitos estudados no âmbito do multiculturalismo, através da união entre a emoção e o pensamento lógico preconizada por Read (91).

O mesmo quadro de Aryan K. fez ainda parte de uma análise contrastiva entre o multi- e o interculturalismo, sendo, para o efeito, comparada com uma obra da autoria de Pedro Uhart (v. anexo 12), representativa da partilha inerente ao interculturalismo. Mais uma vez, as questões começaram por apelar à descrição, só depois passando para níveis de análise mais complexos, novamente com base no simbolismo atribuído pelos alunos a cores e formas (Joly: 73). O entusiasmo em torno do quadro de Uhart fez com que as alunas mais tímidas da turma participassem na atividade de descrição sem receio, o que confirma o preconizado por Ortuño (503); concluímos ainda que as capacidades de observação e de comunicação do aluno são exponenciadas quando o aluno procede à análise comparativa de dois quadros em vez de centrar a sua atenção numa única obra.

No contexto do visionamento do filme *Babel*, já referido na página 12, constatámos que a *Torre de Babel* de Bruegel, assim como a pesquisa do episódio bíblico que lhe serve de base, permitiram aos alunos aprofundar em larga medida a sua análise relativamente ao filme, já que inicialmente nos apercebemos de que o título do filme não lhes era familiar. Através da pesquisa a que procederam em casa, tomaram conhecimento da história bíblica de forma autónoma, enquanto a analogia estabelecida entre o quadro e o filme, em contexto de sala de aula e depois, numa ficha de trabalho elaborada em casa, os levou a refletir sobre a simbologia de elementos constantes em ambas as obras, em dois exercícios que concluímos serem promotores do desenvolvimento linguístico, do espírito crítico e da capacidade de análise (v. anexo 13). A partir dessas atividades, deduzimos ainda que a arte, enquanto elemento unificador (Gloton: 9-10), promove a interdisciplinaridade e o diálogo

inter-artes (U.N.I.: 15), apresentando aos alunos a nossa História através de elementos que se complementam e se enriquecem mutuamente. De salientar que a arte não só promove a reflexão em torno da obra em si, como propicia a articulação com um manancial extenso de atividades indutoras da produção linguística (Kryszewska, 2011; British Council, 2007). Na aula a seguir à análise do filme *Babel* e do quadro *Torre de Babel* dinamizámos um debate, onde toda a turma teve oportunidade de se manifestar relativamente ao multiculturalismo, com base numa aprendizagem integrada ao nível histórico, sociocultural e linguístico e com vista ao “crescimento pessoal e social dos alunos, nomeadamente ao desenvolvimento de atitudes e valores cívicos e humanos” (Programa de Inglês: 7).

Na sequência da contextualização necessária para preparação da leitura da *short story Names*, da autoria de Maya Angelou, trabalhamos com os alunos o poema *Strange Fruit* e a canção interpretada por Nina Simone, com o respetivo vídeo¹¹ (v. anexo 14). Assim, começámos pela análise do título e do poema apelando à intuição dos alunos e a questões abertas que os levassem a uma interpretação livre do mesmo, nos termos defendidos por Kryszewska (2011), bem como no *site* da U.N.I. (2). O poema suscitou o interesse dos alunos, que o interpretaram à luz dos conhecimentos adquiridos sobre o percurso da comunidade negra nos Estados Unidos. Dado o nível de entusiasmo e de aprendizagens que verificámos durante essa atividade de interação oral, concluímos que o poema foi eficaz enquanto material autêntico, rico ao nível lexical, gramatical e sociocultural. Não obstante, o vídeo possui os estímulos da música aliados aos da imagem, numa linguagem ilustrativa do poema, tanto ao nível visual como sonoro, pelo que foi recebido com maior entusiasmo pelos alunos. Uma vez que as imagens não deixaram dúvidas relativamente ao conteúdo e teor do poema, essas elucidaram alguns dos alunos que não tinham compreendido a que se referia a expressão *Strange Fruit*, deixando a turma consternada. Constatámos, através desta iniciativa, que o impacto gerado pela imagem é exponencial quando comparado com o da palavra (Joly: 68) e voltamos também a destacar a forma como a melodia é indutora da mudança de estados de espírito (Gloton: 42; Almeida, 2005: 68), pois verificámos que os alunos ficaram tristes após o visionamento do vídeo, contrariamente ao que se tinha verificado antes da atividade. Concluímos que tanto o poema como o vídeo musical constituem excelentes recursos didáticos, com destaque para o poema ao nível linguístico, e para a imagem e música ao nível da sensibilização do aluno e da

¹¹ O poema pode ser consultado em: <<http://poetry.rapgenius.com/Abel-meeropol-strange-fruit-lyrics>> e visionado em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tqbXOO3OiOs>> (consultados em agosto de 2013).

apreensão de mensagens, até pela facilidade com que ambos esses registos são memorizáveis.

Importa sublinhar que a ficha de trabalho feita em contexto de sala de aula na sequência da troca de ideias sobre o poema foi um instrumento de análise importante, tendo permitido aos alunos uma introspeção que se revelou benéfica na articulação dos conteúdos estudados com a sua experiência pessoal, na sua preparação para a leitura de *Names* e na interpretação aprofundada do poema, apesar de alguns alunos terem revelado dificuldade a esse nível (v. anexo 15).

A análise de excertos-chave dessa *short story* visou preparar os alunos para o trabalho de grupo que iriam fazer sobre a obra (v. anexo 16). Uma vez que os alunos tinham dificuldade em ‘ler as entrelinhas’ e sentiam cada palavra desconhecida como um impedimento para a compreensão, tentámos em grande grupo incitá-los a deduzir o sentido das frases a partir dos elementos familiares e a refletir sobre a subtilidade de certas afirmações da autora, no sentido de mobilizar as capacidades de leitura adequadas para a compreensão das questões centrais que a história levanta. Para o efeito, colocámos questões que levassem o aluno a refletir sobre a importância da identidade recorrendo à sua experiência pessoal enquanto indivíduo, levando-o a conjecturar sobre a sua identidade e a do Outro, numa perspectiva intercultural (Byram, 2003: 237). A narrativa textual, enquanto recurso didático, não é consensual no que diz respeito às preferências dos alunos, devido à sua extensão, tendo nós notado apatia em alguns alunos durante as atividades de interpretação de *Names*. Ainda assim, inferimos que esse é um recurso de excelência para o desenvolvimento da capacidade analítica e do espírito crítico do aluno já que, como defende Joly (70) “a interpretação de um texto não só pressupõe a interação de leis internas e externas ao texto [...] como pressupõe também o contexto de experiência anterior no qual se inscreve a percepção estética”. Significa isto que o aluno interpretou o enredo sob influência da sua experiência sociocultural prévia, o que fez com que a análise de diferenças socioculturais entre a sociedade referida na obra e a sua fosse de extrema importância. Através do estudo da *short story*, comprovámos que a literatura é passível de promover o desenvolvimento de todas as competências linguísticas, já que os alunos procederam à leitura da obra, à discussão que essa lhes suscitou e à escrita, durante a elaboração dos trabalhos de grupo. Convém ainda destacar o contributo cultural que encerra, pelo que consideramos que constitui, quer seja em prosa ou em verso, um recurso essencial na aula de língua estrangeira.

As apresentações dos vários grupos permitiram-nos comprovar, na maior parte dos casos, o bom resultado do trabalho elaborado pelos alunos de forma autónoma, que se traduziu num maior conhecimento da obra e seu contexto histórico-social. Juntamente com a análise da obra e sua contextualização, foi ainda pedido aos vários grupos que elaborassem um desenho alusivo à *short story* (v. anexo 4), de acordo com as sugestões enunciadas no *site* da U.N.I. (16). O facto de esses trabalhos terem sido feitos em grupo teve a vantagem de dissipar a insegurança dos alunos mais reticentes, mas também o inconveniente de não proporcionar o mesmo envolvimento a todos os membros de cada grupo (Harmer: 117-8). Ainda assim, foi positivo verificar que, em todos os grupos, diferentes membros ‘defenderam’ a forma como o trabalho artístico foi elaborado, perante as questões colocadas pelos colegas ou por nós. A apreciação desses trabalhos comprovou-nos, de resto, as vantagens associadas ao desenvolvimento do pensamento analítico e ao ato criativo, dado que os alunos tiveram a oportunidade de se expressar relativamente à forma como apreenderam a mensagem principal daquela obra, com base nas aprendizagens feitas em contexto de sala de aula. Concluímos assim que a arte promoveu, com essa atividade, a sistematização de conteúdos aliada ao *empowerment* do aluno que teve mais uma oportunidade para dar a conhecer, não só a sua opinião, como também a sua versão da obra estudada, que, como se pode ler no *site* da U.N.I. (3), tem importantes consequências ao nível do equilíbrio emocional e da variedade de estímulos promotora do crescimento pessoal e social do aluno. A estas ideias, o *site* do British Council (2007) acrescenta o cariz motivacional e de descontração da criação artística, que proporciona ao aluno a oportunidade de se expressar sem o receio de cometer erros, o que beneficia o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

3.5 Lecionação das aulas de Francês

A partir das tarefas de observação que analisámos, concluímos que a turma 9ºAR era empenhada embora apresentasse por vezes um comportamento agitado. Os alunos mostravam-se motivados face a atividades que envolvessem imagens ou música, revelando menos interesse por atividades de produção oral em grande grupo.

No subcapítulo que se segue, relataremos as metodologias e estratégias mais relevantes que implementámos com base na referida observação, bem como as obras artísticas que utilizámos enquanto recurso didático para a aprendizagem da língua francesa e culturas francófonas.

3.5.1 Metodologias e estratégias pedagógicas

Unidade didática: Arte (subtópicos: pintura e cinema)

Como temos vindo a demonstrar, a arte coaduna-se facilmente com outras temáticas, visto que permite ao Homem expressar o seu sentir nas mais variadas áreas. No entanto, tivemos a oportunidade de trabalhar a arte como tema sociocultural, o que ampliou bastante o manancial de obras estudadas com os alunos, especialmente ao nível da pintura.

A convite da orientadora, preparámos e lecionámos uma aula experimental de sensibilização para a pintura, em português, que implicou que cada aluno pesquisasse um quadro do seu agrado e partilhasse a sua escolha com a turma. Essa proposta suscitou bastante motivação, levando-nos a constatar que os alunos se sentiram agradados por a aula ter sido construída com base em materiais da sua preferência. Apesar de a prática de língua francesa se ter resumido ao título de alguns quadros, promovemos a motivação dos alunos relativamente à unidade de estudo “A Arte”, assim como a atitude investigativa da parte do aluno (que lhe confere um papel central no seu processo de ensino-aprendizagem) e o seu posicionamento crítico ao nível cultural (Zarate, 1995:24-25).

Como já referimos, propusemos diversas atividades que envolveram o trabalho a pares, tendo verificado que o facto de termos facultado, com frequência, modelos linguísticos que servissem aos alunos de guia para as atividades de interação oral ou escrita revelou-se essencial para o sucesso dessas mesmas atividades pois, sem esse auxílio, a maioria dos alunos teria tido dificuldade em dar resposta ao que lhes era pedido (v. anexo 17).

Ao nível da gramática, articulámos o conteúdo *Passé Récent, Présent Continu e Futur Proche* com o tema da arte através da obra da autoria de Francisco de Goya, *3 de Maio*¹² que os alunos descreveram e interpretaram oralmente tentando também imaginar a história que lhe deu origem (v. anexo 18). As atividades em torno da obra de Goya permitiram-nos constatar a forma harmoniosa como a arte consegue unir a história, a cultura, a estética e um conteúdo gramatical (Ortuño: 500), proporcionando uma aprendizagem contextualizada e, assim, tão relevante ao nível linguístico como cultural. É de lamentar que, apesar de todo o interesse que as atividades em torno do quadro suscitaram, não tenhamos podido desenvolvê-las tanto quanto gostaríamos porque o tempo disponível não o permitiu.

¹² O quadro poderá ser visionado em: <<http://oequadordascoisas.blogspot.pt/2011/07/goya-uma-analise.html>> (Consultado em agosto de 2013).

Reiteramos, por isso, esse fator da maior importância, que ao longo de toda a P.E.S. nos impossibilitou o desenvolvimento de atividades com muito potencial, tanto ao nível linguístico como cultural. Esse aspeto encontra-se, de resto, contemplado no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (2001: 225), que salienta a relação direta existente entre a escassez de tempo e um aumento de pressão na execução das tarefas propostas.

Na última aula sobre pintura, dinamizámos um trabalho de grupo que envolveu a construção de *puzzles* de várias obras, a atribuição de títulos e a breve descrição das mesmas, posteriormente partilhadas com a turma (v. anexo 19). Assim, por intermédio de várias obras-primas e do trabalho de grupo, promovemos o uso da intuição, o gosto pela arte, bem como a partilha das expectativas estéticas de cada aluno, de conhecimentos e de objetivos num ambiente dinâmico e motivador. Segundo nos diz Christison (1990: 9) a propósito do valor do trabalho de grupo:

Traditional forms of education do not encourage cooperative activity; student works independently and compete for recognition with their peers. (...) whereas students who learn to work together in an educational setting are better prepared to meet life's obligations.

De facto, observámos que essa dinâmica de interação treinou os alunos na partilha de conhecimentos, de ideias e de responsabilidades, aspetos que são inerentes à vida em sociedade, para além de contribuir para o desejo de colaboração, em detrimento do de competição. Por forma a incitá-los a trabalhar da forma mais autónoma possível, implementámos o recurso ao dicionário, o que foi uma mais-valia nessa atividade, já que alguns alunos optaram pela sua utilização, ao invés de recorrerem à ajuda da professora.

Concluímos assim que o aluno aprecia, de facto, a variedade na sala de aula, assim como ser chamado a dar resposta a um desafio onde deva aplicar conhecimentos e, simultaneamente, partilhar opiniões com os colegas. Trata-se da negociação de significados que vimos enaltecendo ao longo do presente relatório, já que as discrepâncias entre os títulos atribuídos pelos alunos e os originais suscitaram trocas de ideias profícuas (v. anexo 20). Mais uma vez, sentimos que a atividade tinha potencial para ser mais desenvolvida, caso dispuséssemos de mais tempo. Uma vez que uma obra de arte não é um objeto de descrição objetiva e linear, inferimos que essa requer tempo para ser devidamente explorada ao nível linguístico e cultural, pelo que, em aulas de menor duração, o docente terá sempre de fazer opções, cingindo-se aos aspetos essenciais, face aos objetivos que se propôs cumprir.

A subunidade do cinema foi introduzida com o visionamento do primeiro filme da sua história, *Arrivée du Train en Gare de la Ciotat*, da autoria dos irmãos Lumière¹³, como forma de levar os alunos a refletir sobre a importância dessa curta-metragem, as diferenças entre o cinema mudo e o cinema atual, os diferentes modos de vida de antigamente e da atualidade. Apesar do interesse em torno dessa temática, os alunos demonstraram, como já era expectável, falta de vocabulário, pelo que percebemos que devíamos ter acautelado essas lacunas com vocabulário projetado, tal como fizemos em várias outras ocasiões. Por outro lado, uma vez que as possibilidades ao nível lexical eram imensas, fomos dando resposta aos alunos durante o próprio diálogo. A desvantagem dessa opção reside na falta de autonomia que o aluno tem, comparativamente à situação em que escolhe o vocabulário projetado para o utilizar com maior liberdade. No final da subunidade, mostrámos aos alunos o *trailer* do filme *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain*¹⁴, filme que, em conjunto com a orientadora, decidimos mostrar aos alunos. O visionamento desse *trailer* proporcionou igualmente a prática de produção oral através da identificação do tipo de filme e da formulação de várias hipóteses no que diz respeito ao seu conteúdo e final, tendo os alunos revelado imaginação e motivação durante essa atividade. Esses aspetos estão, de resto, preconizados no Programa de Francês para o 3º ciclo (1991: 90), onde se pode ler que “a imagem fixa ou móvel [...] são recursos a explorar no sentido de desenvolver as capacidades cognitivas, de observação, memória, raciocínio [e] imaginação”. Contudo, durante o visionamento do filme, apercebemo-nos de que uma parte da turma não se sentiu cativada pelo mesmo, o que nos levou a considerar que teria sido preferível mostrar vários *trailers* à turma, em vídeo ou em texto, para que fossem os alunos a escolher o filme a visionar. Teríamos, assim, proporcionado uma maior prática linguística e promovido a responsabilização do aluno relativamente ao filme escolhido. A partir do trabalho desenvolvido nesta subunidade, inferimos que o *trailer*, assim como o filme, constituem materiais autênticos da maior relevância para a abordagem de temas socioculturais e históricos e com potencial para promover o desenvolvimento das competências linguísticas, sobretudo ao nível da produção, tanto escrita como oral, visto que, como nos diz Castro (280): “o estatuto de verdade das imagens [em movimento] invade, como nunca visto, o espaço escolar, forçando-nos a reconhecer e responder a esta realidade”.

¹³ A curta-metragem poderá ser visionada em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v6i3uccnZhQ>> (consultada em agosto de 2013).

¹⁴ O *trailer* poderá ser visionado em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QZmFUGnN5TQ>> (Consultado em agosto de 2013).

Devido a termos disposto de apenas três aulas de quarenta e cinco minutos para o desenvolvimento da temática do cinema, optámos por reservar a produção escrita como trabalho de casa, através de uma ficha de trabalho sobre o filme (v. anexo 21).

Unidade didática: Meio-Ambiente

No contexto da presente unidade, trabalhámos a imagem, tanto numa perspetiva criativa como analítica. Assim, no final da primeira sessão, propusemos a alguns alunos que desenhassem no quadro elementos poluentes trabalhados nessa aula como forma de rever conhecimentos recém-adquiridos de forma lúdica e motivadora (U.N.I.: 11). No que concerne a análise, no âmbito da unidade sobre a tecnologia, procedemos à projeção de duas imagens emblemáticas da tecnologia e de problemas ambientais, no sentido de promover a sistematização desses conteúdos socioculturais numa perspetiva crítica (v. anexo 17). A imagem assumiu um papel central em toda a análise, enquanto elemento ilustrativo dos conteúdos trabalhados em sala de aula, tendo sido auxiliada por algum vocabulário, projetado no sentido de ajudar os alunos na construção de frases de forma autónoma, tanto no que toca à produção oral como à escrita. O trabalho desenvolvido nessas duas atividades levou-nos a constatar que o potencial expressivo da imagem ultrapassa a mensagem veiculada através da palavra (Joly:1), e impele à interpretação por parte do aluno, conferindo-lhe um papel ativo na sua aprendizagem.

A música foi utilizada como recurso didático em várias ocasiões e com propósitos distintos: na aula em que os alunos completaram os *puzzles* de várias obras, projetámos um diapositivo com informações relativas a três compositores franceses, nomeadamente Charles Gounod, Georges Bizet e Gabriel Fauré (v. anexo 19), conversámos com os alunos que, na sua maioria, nos deu a saber que conhecia as obras-primas em questão e colocámos as músicas a acompanhar a atividade em grupo. Apesar de termos lançado à turma o desafio de falar baixo de forma a que todos conseguissem ouvir a música, os alunos foram, ao longo da atividade, ganhando entusiasmo com a tarefa que lhes tinha sido atribuída, o que fez com que a música não tivesse tido o destaque que havíamos idealizado durante a preparação da aula. Constatámos, *a posteriori*, que, face aos objetivos de dar a conhecer os autores e sensibilizar os alunos para as suas obras, deveríamos ter reservado essa experiência para uma aula de trabalho individual. Assim, com os objetivos supramencionados em mente, na aula em que pedimos aos alunos que refletissem sobre as nossas aulas, através do

preenchimento de um questionário, passámos duas canções de Salif Keita¹⁵, tendo a maior parte dos alunos considerado que a música contribuiu para a sua concentração, mas também para a sua descontração, em concordância com Harmer (242), que refere: “A piece of music can change the atmosphere in the classroom [and it] is a powerful stimulus for students engagement because it speaks directly to our emotions while still allowing us to use our brains”.

Utilizámos ainda a música para desenvolver a temática do meio ambiente através da canção *Aux Arbres Citoyens*, da autoria de Yannick Noah¹⁶ e, para o efeito, procedemos à interpretação do seu título, do vídeo musical e, por fim, da letra dessa canção (v. anexos 29, 32). Através da interpretação isolada do título levámos o aluno a estabelecer um paralelo lógico entre o mesmo e o mote da *Marseillaise*, *Aux Armes Citoyens*. Verificámos que, ao explorar o título de forma isolada, criámos interesse em torno das atividades seguintes e contribuímos para o alargamento de referências culturais do aluno, bem como para o desenvolvimento da sua capacidade de análise. De seguida, procedemos ao visionamento do vídeo da canção, que parámos a meio por forma a levarmos a turma a conjecturar sobre o seu fim e o papel desempenhado pelas várias personagens. Com essa atividade, estimulámos a imaginação e a intuição do aluno mediante a interpretação da comunicação não-verbal que se revelou benéfica para a construção do sentido da canção (Cuq: 397). Por exemplo, a expressão de desagrado das crianças que figuram no vídeo foi interpretada como um sentimento de revolta em relação aos problemas ambientais e o facto de cada criança ter uma nacionalidade diferente, fez com que os alunos identificassem a poluição como um problema à escala global. No que diz respeito à produção oral, esse vídeo musical serviu o propósito de revermos vocabulário relacionado com o meio ambiente, assim como a introdução de vocábulos úteis para a interpretação da letra da música, que utilizámos para a prática da “escuta ativa” preconizada no Programa do Francês (57). Salientamos ainda que ao cantarem *Aux Arbres Citoyens*, os alunos manifestaram mais motivação do que em qualquer outra atividade, o que comprovou, mais uma vez, a capacidade que a música tem em influenciar estados de espírito, assim como o seu valor enquanto recurso educativo, pelo potencial que possui também ao nível linguístico, cultural e motivacional (Cuq: 396). Para a prática de produção escrita e o aprofundamento das ideias discutidas em sala de aula, elaborámos uma

¹⁵ As canções *Tu vas me manquer* e *Ana Na Ming* podem ser escutadas em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=3jkRsZ-ll9A>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=HmfUkRRxTBg>>, respetivamente (consultados em agosto de 2013).

¹⁶ Uma vez que não conseguimos aceder ao vídeo original de *Aux Arbres Citoyens* através da Internet, indicamos um link que permite ouvir a canção: <<https://www.youtube.com/watch?v=8cupwT-FxKE>> (consultado em agosto de 2013).

ficha de trabalho que, devido à falta de tempo em sala de aula, teve de ser terminada em casa (v. anexo 32).

Na fase final da unidade, em que tínhamos como objetivo sensibilizar o aluno para o potencial da arte e levá-lo a uma tomada de posição crítica face à problemática do meio ambiente, a projeção bi-faseada de uma imagem artística levou os alunos, numa primeira análise, a descrever o que viam e, numa segunda, a manifestar-se quanto ao seu conceito pessoal de arte e ao potencial da imaginação do ser humano, ideias afloradas em sala de aula e aprofundadas através de uma ficha de trabalho (v. anexo 23). De destacar que a manipulação da imagem deu lugar a um efeito-surpresa que, segundo constatámos, exerce um efeito benéfico no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o aluno, surpreso e cativado pelo impacto causado pela segunda imagem, dedicou toda a sua atenção e empenhou-se na atividade proposta (de interação oral). Inferimos ainda que o facto de a arte ter sido contextualizada permitiu não só que esse conceito fosse discutido de forma natural e profícua, mas também que, em simultâneo, o aluno fosse levado a pensar em soluções para o problema do meio ambiente de forma original e enriquecedora, visto que, como vemos enaltecido no *site* da U.N.I. (3): “the universal language of art elements and images access multiple intelligences and encourage critical and conceptual thinking”. Consideramos, no entanto, que a desenvoltura com que os alunos analisaram as imagens supramencionadas e se pronunciaram relativamente ao tema da arte se deveu também ao trabalho que desenvolvemos ao longo da P.E.S. com a turma, já que o estímulo artístico se manteve de forma regular tornando-se, assim, acessível aos olhos dos alunos.

Ao nível da literatura, propusemos à turma uma atividade de escrita criativa em torno do poema *Forêts* da autoria de Jacques Prévert¹⁷, que apresentámos incompleto, numa ficha de trabalho para que os alunos o completassem com o vocabulário aprendido ao longo da unidade (v. anexos 22,23). Com o apoio de um diapositivo que projetámos com grande parte do léxico trabalhado nessa unidade, os alunos puderam assim reorganizar as suas ideias sobre a temática do meio-ambiente e reaplicar o vocabulário aprendido de forma criteriosa e, embora tenham revelado dificuldade na construção de um poema totalmente coerente, as suas frases espelharam ideias em prol da proteção do meio ambiente numa atividade em que todos os alunos tiveram a oportunidade de participar, construindo significados (Cuq: 164). Devido à sua componente lúdica, a arte promoveu, ao nível linguístico e cultural, a aprendizagem de forma motivadora, descontraída e com base nas perceções dos aprendentes.

¹⁷ O poema poderá ser lido em: <<http://antoniocicero.blogspot.pt/2010/10/jacques-prevert-tant-de-forets-tantas.html>> (Consultado em agosto de 2013).

3.6 A avaliação: instrumentos e critérios

A avaliação constitui uma etapa fundamental do processo de ensino-aprendizagem que visa regular e controlar o processo pedagógico através da aferição dos resultados obtidos pelos alunos (Ferreira: 106). Ao longo da nossa prática letiva, utilizámos vários instrumentos de avaliação com vista a informarmo-nos sobre o progresso dos alunos em diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem. No âmbito de ambas as disciplinas, ao nível da avaliação formativa, utilizámos fichas de trabalho e uma composição com o objetivo de, por um lado, “modificar e ajustar as nossas intervenções” e, por outro, levar o aluno a “tomar consciência das dificuldades com que se depara, [...] a fim de reconhecer e de corrigir os seus erros” (Alves, 2001: 130). Essa ‘tomada de consciência’ foi promovida, em grande medida, através da análise pelos alunos dos seus trabalhos, mas também por meio do diálogo que nos permitiu chamar a atenção dos aprendentes para os erros mais comuns cometidos em determinado trabalho. Noutras ocasiões, identificavam os próprios erros, através de frases ou palavras escritas no quadro e analisadas em grande grupo, “estabelece[ndo] uma comparação entre o que faz[em] e o que devia[m] fazer” (Ferreira: 83).

Em ambas as turmas, participámos ainda na listagem dos alunos que faziam o seu trabalho de casa e procedemos ainda ao levantamento de pareceres sobre a participação dos alunos. Tivemos, no entanto, dificuldade em conjugar esse ato de avaliação com o nosso trabalho em contexto de sala de aula, o que fez com que essa prática acontecesse posteriormente às nossas aulas, em ambas as disciplinas, de forma a dar-nos algum treino no que diz respeito à avaliação de comportamentos, de atitudes e de valores dos alunos. As nossas considerações eram depois partilhadas e discutidas com as nossas orientadoras em contexto de seminário.

Em conformidade com as matrizes definidas pelos departamentos de ambas as disciplinas, elaborámos, na disciplina de Inglês e ao nível da avaliação sumativa, um teste de avaliação (v. anexo 24) inserido na unidade “Os Jovens e o Consumismo” e, em conjunto com a orientadora, pedimos aos alunos um trabalho de grupo sobre a *short story* *Names*, da autoria de Maya Angelou. Na disciplina de Francês, participámos na elaboração dos *contrôles* (v. anexo 25) referentes à unidade “Ciências e Tecnologia” e de uma ficha de trabalho sobre o visionamento do filme *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain* (v. anexo 21).

Importa mencionar que nos foi desaconselhado pelas orientadoras incluir elementos artísticos nos testes por forma a mantê-los ‘objetivos’ tanto quanto possível, o que fez com que, especialmente o teste de Francês não refletisse parte do trabalho desenvolvido por nós ao nível da interpretação. Na prova de Inglês, selecionámos a citação de uma obra literária no exercício de produção escrita, possibilitando aos alunos refletir e opinar sobre a problemática do consumismo. A elaboração do teste de avaliação colocou-nos o desafio de, por um lado, selecionar e elaborar exercícios que refletissem o trabalho linguístico desenvolvido em contexto de sala de aula e, por outro, adequar o nível de dificuldade aos conhecimentos dos alunos, pois, segundo o que nos foi apontado pelas orientadoras, tendíamos a elaborar exercícios muito acessíveis para os alunos de Francês e muito elaborados para os de Inglês. A correção também se revelou uma tarefa complexa, visto que como se sabe, constitui um processo que inclui alguma subjetividade, “porque é mediatizada pelos valores, crenças e conhecimento prático do professor” (Ferreira: 36), o que faz com que o mesmo deva ter o cuidado de ser justo e tão neutro quanto possível. Por forma a minorar o risco de favorecer ou prejudicar os alunos, elaborámos matrizes para as fichas de trabalho (v. anexos 26; 27) de modo a definir os vários critérios de correção que transmitimos aos alunos, para que esses pudessem corresponder da melhor forma ao que lhes era exigido. Durante a elaboração das fichas de trabalho, cujos resultados iremos analisar de seguida, privilegiámos questões que potenciasssem tanto o desenvolvimento do raciocínio como das capacidades de compreensão e produção escrita do aluno.

3.6.1 Análise de resultados da turma de Inglês

Através da análise da primeira ficha que elaborámos (v. anexo 8), verificámos que as classificações se situaram entre *Unsatisfactory* e *Good*,¹⁸ correspondendo a uma média de 11 valores e tendo os alunos revelado alguma dificuldade ao nível da interpretação. Já na ficha de trabalho “Multiculturalismo”, apesar de algumas imprecisões gramaticais, todos os alunos conseguiram fazer-se compreender e a maioria demonstrou estar consciente de questões centrais na problemática do multiculturalismo, tais como as desigualdades sociais e raciais, e suas consequências, conseguindo ainda a abstração necessária para imaginar o teor dos sentimentos das personagens do quadro, no exercício de escrita criativa.

¹⁸ A lista de classificações qualitativas e quantitativas incluía: *Unsatisfactory* (0-9); *Satisfactory* (10-13); *Good* (14-16); *Very Good* (17-18) *Excellent* (19-20).

No ato de entrega de cada ficha de trabalho, chamávamos a atenção dos alunos para os aspetos mais e menos positivos, o que resultou num esforço maior por parte dos mesmos para responderem de forma completa e precisa às questões colocadas. Essa tomada de consciência teve repercussões positivas ao nível das classificações, que no âmbito da última ficha de trabalho, “Torre de Babel”, passaram a situar-se entre *Satisfactory* e *Good+*, com uma média de 13,5 valores (v. anexo 13).

A partir da análise das várias fichas de trabalho efetuadas pelos alunos, concluímos que a produção escrita, que requer uma maior exatidão do que o discurso oral, os beneficiou no que concerne a sistematização de conhecimentos linguísticos e favoreceu o desenvolvimento de conteúdos trabalhados em contexto de sala de aula, da capacidade de análise e de reflexão. Essa reflexão teve também repercussões muito positivas no que diz respeito ao estudo de elementos artísticos, como o quadro *Torre de Babel*, o poema *Strange Fruit* ou a fotografia da *World Press Photo*, visto que as respostas constantes nas fichas foram mais desenvolvidas e reflexivas do que as observações feitas em contexto de sala de aula.

Outro elemento de avaliação formativa a ser utilizado foi o *feedback* das nossas aulas, que surgiu na sequência dessa prática comum da orientadora, promovendo a revisão e sistematização dos conteúdos estudados, bem como a apreciação do aluno relativamente ao trabalho desenvolvido pela docente (v. anexo 28). Consideramos que se trata de um instrumento de avaliação dos mais eficazes, na medida em que permite ao professor avaliar a qualidade de expressão escrita do aluno, mas também aferir o impacto do seu próprio trabalho, tanto ao nível de conteúdos como de metodologias, e ainda instaurar um clima de colaboração em sala de aula.

No que diz respeito ao teste de avaliação, a média de classificações foi de 13,2 valores, tendo os alunos, no geral, melhorado os resultados obtidos no primeiro período (com uma média de 11,5 valores) e revelado, no geral, muito boa compreensão oral, mas alguma dificuldade no que diz respeito à interpretação do texto e aos conhecimentos gramaticais. Embora os aspetos menos positivos não fossem impeditivos da comunicação, sentimos que devíamos oferecer mais oportunidades de produção escrita aos alunos e foi nesse contexto que elaborámos as várias fichas de trabalho que já mencionámos.

O teste de avaliação representa uma importante meta para o trabalho desenvolvido, tendo funcionado para nós e para os alunos, de certa forma, como um elemento instigador e regulador do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, tem muito peso na avaliação final e é realizado numa duração de tempo limitada, o que pode interferir com a prestação do

aluno. Logo, à semelhança da professora orientadora, consideramos que deve ser alternado com outro elemento de avaliação, pelo menos num dos três períodos letivos e foi nesse sentido que pedimos aos alunos que elaborassem os trabalhos sobre a *short story*. No seguimento do que já referimos na página 31, contribuímos na avaliação das apresentações dos grupos, tendo feito parte de um processo de heteroavaliação, em que cada grupo fez a sua autoavaliação e ouviu os pareceres dos outros grupos, assim como de cada uma das docentes. Constatámos que o desequilíbrio inicial existente entre a produção oral e escrita se amenizou no decurso da nossa P.E.S., visto que a média dos trabalhos escritos foi de 14,4 e a do total das *performances* orais, de 14,2 valores. Concluímos ainda que a heteroavaliação, baseada no diálogo, à semelhança do *feedback*, “situa o aluno no seu processo de aprendizagem, permitindo-lhe descrever a origem das suas dificuldades” (Cardinet, 1993: 118) com repercussões positivas tanto ao nível avaliativo como ao do relacionamento interpessoal.

No que toca aos trabalhos criativos em torno da obra, verificámos que foram alvo de avaliação formativa e consideramos que teria sido difícil atribuir um valor quantitativo à sua qualidade ou originalidade, devido à sua componente subjetiva e emotiva. Por esse motivo, até na interpretação dos restantes elementos artísticos constantes nas fichas de trabalho, avaliámos mais a coerência do que a opinião pessoal do aluno.

Consideramos que o nível de empenho, de maturidade e de abertura de espírito demonstrado pela turma ao longo do ano letivo, em contexto de sala de aula, facilitou uma avaliação com base no diálogo e na reflexão que promoveu o “aprender autónomo”, preconizado por Carneiro (2001: 32) como um dos princípios para a aprendizagem ao longo da vida.

3.6.1.1 Análise do *feedback* da turma de Inglês

A análise da nossa P.E.S. estaria incompleta sem as considerações dos alunos, logo, aplicámos um inquérito (v. anexo 30) que nos informasse sobre as nossas principais características enquanto docente, os conteúdos mais e menos bem lecionados/aprendidos, a apreciação dos elementos artísticos trabalhados e a diferença que esses tiveram no conceito pessoal de arte dos alunos e nas aulas de Inglês.

Na resposta à primeira questão, os alunos descreveram-nos como amiga (90%), criativa (75%), incentivadora (60%), compreensiva (50%) e comunicativa (40%). Esses resultados refletem a relação de grande empatia que conseguimos estabelecer com a turma e

também a preocupação que demonstrámos relativamente às suas dificuldades e necessidades educativas. No entanto, uma vez que temos consciência de que as nossas aulas não foram perfeitas, consideramos que devíamos ter incluído a escolha obrigatória de dois adjetivos negativos, por forma a impor aos alunos uma análise mais completa da nossa prestação. Ainda assim, foi curioso perceber que os alunos nos consideraram criativa, pelas atividades variadas que propusemos, mas também por associação à arte que trabalhámos em contexto de sala de aula. Recebemos esse parecer como um elogio, visto que, como mencionámos na página 11, a criatividade fomenta a motivação e o interesse dos aprendentes para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Não obstante, revemo-nos também na crítica tecida por 10% dos alunos que nos consideraram pouco dinâmica porque, em determinadas atividades de interação oral, hesitávamos entre dar-lhes tempo para pensar numa resposta ou pedir a colaboração de outro colega e, durante a produção escrita, sentíamos dificuldade em prosseguir para outra atividade antes de todos os alunos terem terminado o seu trabalho. A solução que encontrámos consistiu em fazer um esforço para imprimir mais ritmo durante os diálogos e em articular as atividades de produção escrita com outras que permitissem a todos os alunos estar ocupados.

O multiculturalismo foi identificado por 90% dos alunos como um dos conteúdos aprendidos, seguido do interculturalismo, referido por 65% dos alunos e da publicidade, mencionada por 30% dos aprendentes. Relativamente aos temas que não dominam, 35% dos aprendentes não respondeu; 15% dos alunos afirmou dominar todos os temas e 10% identificou a gramática como maior dificuldade. As causas apontadas para essas lacunas dividem-se entre a falta de trabalho (15%), a falta de bases (10%) e a falta de atenção (10%).

As obras artísticas preferidas dos alunos enquadram-se na fotografia que, numa escala de 0 a 5, obteve uma classificação média de 4,6, seguida da música que, à semelhança da poesia, obteve a classificação média de 4 pontos. Convém destacar que a música enquanto acompanhamento da atividade de produção escrita descontraiu 60% dos alunos e tornou a atividade mais prazerosa para 35%. Concluímos assim que deveríamos tê-la incluído nas atividades individuais mais amiúde. A *short story* foi classificada com uma média de 3,65 pontos, em última posição, o que se explica pelos diferentes níveis de apreço existentes na turma em relação à literatura. Deduzimos, assim, que os gostos pessoais dos alunos relativamente às várias artes se mantiveram como seria, à partida, expectável. No entanto, sendo os alunos tão disciplinados quanto empenhados, todas as obras que propusemos foram bem recebidas e suscitaram interesse e participação, mesmo ao nível da pintura, que continuou a não figurar entre as suas preferências.

Os alunos consideraram que o enriquecimento das atividades com recurso à arte se traduz pela classificação média de 4,1 pontos e, no que diz respeito ao conceito pessoal de arte, esse tornou-se mais claro ou completo para 70% dos alunos e 20% afirmaram que o mesmo não sofreu alterações por serem já interessados ou terem ligação a alguma forma de arte. Por último, 10% dos alunos afirmou não conseguir definir ou não se interessar por esse conceito. Através da análise das definições de arte de grande parte dos alunos, inferimos ter despertado a sua atenção para o potencial contemplativo, reflexivo, cultural e estético da arte, visto que a relacionaram de forma intuitiva aos mesmos conceitos referidos pela maioria dos teóricos que referimos ao longo do relatório, nomeadamente: a expressão de pensamentos e de sentimentos (Tolstoi:179), a interpretação (Latta: viii), a reflexão (U.N.I.: 2), o Belo (Platão, *in* Sousa: 18), a criatividade (Fleming: 82), a descontração (Ortuño: 503) e a imaginação (U.N.I.: 2).

3.6.2 Análise de resultados da turma de Francês

A correção da primeira ficha de trabalho que elaborámos sobre a vida de Picasso (v. anexo 31) permitiu-nos verificar que as classificações se situaram entre *Insuffisant* e *Bien*¹⁹, com uma média de 10,50 valores, tendo os alunos revelado dificuldade ao nível gramatical e na construção de frases devido a falta de vocabulário. Importa esclarecer que o vocabulário específico, nomeadamente os adjetivos utilizados nas respostas, foi o resultado de um *brainstorming* sobre o que caracteriza as crianças e os adultos. Foi notória alguma desistência em alunos que deixaram perguntas em branco mas, sobretudo, constatámos que os mesmos tiveram dificuldade em responder individualmente à questão número dois, de cariz conotativo. Por isso, decidimos colocar-lhes questões que os levassem a estabelecer uma relação lógica entre as características dos adultos e das crianças com a afirmação de Picasso, e criámos, ao longo da P.E.S, mais oportunidades que treinassem o aluno no exercício do pensamento lógico, da negociação de significados e do espírito crítico (cf. pp. 33-36).

Em várias ocasiões, chamámos a atenção dos alunos para alguns erros mais recorrentes, como a falta de concordância em género ou em número, o que suscitava o seu interesse, embora nem todos se tivessem realmente esforçado para ultrapassar essas lacunas.

¹⁹ A lista de classificações qualitativas e quantitativas incluía: *Unsuffisant* (0-9); *Suffisant* (10-13); *Bien* (14-16); *Très Bien* (17-20).

Ainda assim, foi notório um esforço na maioria dos aprendentes tendo os resultados de uma das últimas fichas que elaborámos, *Aux Arbres Citoyens* oscilado, na maior parte dos casos, entre o 65% e o 85% (v. anexo 32). Constatámos que, à semelhança do que referimos relativamente à turma de Inglês, as fichas exerceram um efeito positivo na aprendizagem da língua francesa com repercussões ao nível da avaliação sumativa, visto que as classificações dos alunos nos testes passaram de uma média de 46,1% no primeiro período, para 59% no segundo período e para 61,9% no terceiro período, o que indica uma melhor capacidade de interpretação e de produção escrita. No entanto, durante o processo de correção dos *contrôles* em que colaborámos, onde os alunos alcançaram uma média de resultados de 59%, verificámos que 30% dos mesmos obteve uma classificação negativa na secção consagrada à gramática, o que evidencia falta de estudo. Essa impressão foi-nos, de resto, confirmada pelos alunos, que alegaram excesso de trabalho nas outras disciplinas durante a semana em que realizaram o teste. Para além das oportunidades de prática de compreensão e de produção escrita que proporcionou aos alunos, a ficha constituiu um instrumento de trabalho eficaz e versátil para trabalharmos a arte, desde a pintura e a literatura, até à fotografia e à música, proporcionando um ensino-aprendizagem integrado da língua francesa, com base na sistematização dos conteúdos trabalhados em contexto de sala de aula.

Os vários instrumentos de avaliação que utilizámos, bem como a análise dos que foram aplicados pela orientadora, informaram-nos continuamente sobre as lacunas dos alunos, que procurámos suprir e, apesar de fatores como o número elevado de alunos, a duração reduzida das aulas e a imaturidade dos aprendentes, que afetaram o processo de ensino-aprendizagem, consideramos que, regra geral, os referidos instrumentos contribuíram para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos, do seu espírito crítico, da sua cultura geral e da sua autonomia.

3.6.2.1 Análise do *feedback* da turma de Francês

De acordo com um inquérito que aplicámos à turma no final da nossa P.E.S. (v. anexo 33) e no que toca às nossas principais características enquanto docente, 83% dos alunos descreveram-nos como criativa, comunicativa (54%), eficiente (50%), amiga (50%) e incentivadora (45%). A presente caracterização assemelha-se bastante à efetuada pela turma de Inglês pois, também com esta turma desenvolvemos um bom relacionamento. Será de sublinhar que esta turma valorizou ainda mais o fator ‘criatividade’ e mencionou um adjetivo mais ‘técnico’, a eficiência. Ao nível da crítica menos positiva, 8% dos alunos

selecionou o adjetivo ‘injusta’, referindo que nem sempre respeitávamos a prioridade estabelecida pela regra do dedo no ar. De facto, pressionados pelo tempo, abstraíamo-nos, por vezes, desse procedimento, aceitando o contributo de alunos que participavam de forma espontânea, o que faz com que vejamos as considerações dos alunos como chamadas de atenção pertinentes e necessárias para irmos ao encontro das suas necessidades.

No que diz respeito aos conteúdos aprendidos, o meio ambiente foi identificado por 60% dos alunos, seguido da pintura (39%) e, relativamente às matérias que não dominam, 47% dos alunos não respondeu e 34% identificou a gramática como maior dificuldade. As causas apontadas para essas lacunas dividem-se entre a falta de atenção (26%), a falta de bases (17%) e a falta de tempo para praticar em contexto de sala de aula (13%); por último, 13% dos alunos afirmou dominar todos os temas. Consideramos que as opiniões dos alunos confirmaram os resultados da avaliação, bem como as nossas reflexões relativamente ao comportamento da turma e à limitação imposta pelo tempo.

As obras artísticas preferidas dos alunos enquadraram-se na fotografia que, numa escala de 0 a 5, obteve uma classificação média de 4,2, seguida do filme *A Lista de Schindler* e da pintura que, tal como a música, obtiveram a classificação média de 4 pontos. Convém destacar que a música enquanto acompanhamento da atividade de produção escrita descontraiu 60% dos alunos e fez companhia a 52%, o que reforça as conclusões a que chegámos sobre os benefícios da mesma na página 36. Por último, o filme *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain* foi classificado com uma média de 3,6 pontos que, como já tínhamos mencionado, não agradou a todos os aprendentes. Não obstante, dado o gosto da turma por várias formas de expressão artística, a maioria das obras que propusemos foram bem recebidas e suscitaram interesse, tendo os alunos considerado que o enriquecimento da sua aprendizagem se traduzia pela classificação média de 3,8 pontos.

No que concerne o conceito pessoal de arte, esse mudou para 34% dos alunos, que se consideram agora mais interessados por arte ou mais cultos e não sofreu alteração para 43% de alunos, que afirmaram já serem interessados, ou estarem em contacto com alguma forma de expressão artística. Por último, 23% dos alunos afirmou não conseguir definir ou não se interessar por esse conceito, o que pode estar relacionado, tal como já mencionámos, com a falta de exposição à arte. Ainda assim, importa enfatizar que, na prática, tanto a fotografia como a pintura e a música, bem como o cinema, cativaram a atenção e o interesse de toda a turma pelo que consideramos que, apesar de o conceito de arte ser ainda considerado um tema rebuscado para alguns alunos, as várias artes constituem materiais autênticos eficazes para o ensino-aprendizagem da língua e cultura estrangeiras.

Nas suas definições pessoais, os aprendentes relacionaram a arte sobretudo à expressão de pensamentos e de sentimentos, à interpretação e à reflexão, o que vai ao encontro das atividades que desenvolvemos, em que a arte promoveu o diálogo, a aprendizagem da língua francesa, a capacidade de análise, a criatividade e o desenvolvimento do espírito crítico do aluno.

Capítulo IV - Projetos e atividades extracurriculares

Ao longo da nossa P.E.S., dinamizámos e participámos em várias iniciativas que promoveram, entre outros objetivos mais específicos a cada uma das iniciativas, a aproximação da comunidade escolar às culturas anglófona e/ou francófona, que passamos, de seguida, a relatar.

4.1 Projeto interdisciplinar “Cinema na Escola”

O presente projeto consistiu no visionamento de nove filmes que incidiam sobre conteúdos de várias disciplinas e teve lugar no auditório da escola, estando aberto à(s) turma(s) selecionada(s), bem como aos restantes alunos da escola. Pretendemos, assim, articular uma forma de expressão artística ao trabalho desenvolvido por vários docentes em contexto de sala de aula, num projeto de cariz interdisciplinar que incidiu sobre os seguintes filmes:

DIA	HORA	FILME	TURMAS / DISCIPLINAS
08 abril	14:00/17:00	<i>O Fabuloso Destino de Amélie Poulain</i> (2:00:03)	7ºE; 8ºA; 9ºA; 9ºB (Francês)
09 abril	15:30/18:30	<i>Lixo Extraordinário</i> (1:40:00)	11ºA4; TAS (Artes; Ciências)
11 abril	14:00/17:00	<i>A Lista de Schindler</i> (3:17:00)	9ºC; 9ºD; 9ºE (História; Inglês)
24 abril	15:30/17:30	<i>La Haine</i> (1:37:00)	12ºB3 (Francês; Sociologia)
26 abril	13:45/17:00	<i>A Ilha</i> (2:18:00)	9ºD; 9ºE; 9ºB (Inglês)
08 maio	12:00/13:30	<i>Babel</i> (2:22:00)	11º A1 (Inglês)
13 maio	08:30/12:00	<i>O Paciente Inglês</i> (2:40:00)	2 Turmas TAS (Curso Prof. Enfermagem)
15 maio	13:45/17:00	<i>Billy Elliot</i> (1:50:00)	12ºA; 12ºB1 (Educação Física)
31 maio	13:30/15:30	<i>A Rede Social</i> (2:00:00)	10ºA1; 10ºA3; 10ºB1 (Inglês)

Os objetivos que nos propusemos foram os de motivar os alunos para a aprendizagem de outras culturas; estimular o gosto e aprendizagem das línguas inglesa e francesa; estimular o espírito crítico mediante o visionamento de filmes; fomentar a curiosidade por realizadores cinematográficos oriundos essencialmente de países de expressão inglesa e francesa, e promover a reflexão e o debate através da discussão de problemáticas atuais.

Devido à dificuldade em conjugar o horário das várias turmas envolvidas no projeto, optámos por estabelecer um dia para cada filme, em que os alunos das turmas

mencionadas ficavam dispensados das aulas, de forma a poderem assistir ao filme, preencher um inquérito (v. anexo 34) e participar num debate que se tornava, por vezes, pouco desenvolvido, por os alunos quererem ir ao intervalo, ou terem aulas. De toda a forma, posteriormente, após o tratamento que fizemos dos inquéritos, grande parte dos docentes dinamizou uma nova atividade em contexto de sala de aula, através da discussão, do debate, ou de atividades de escrita criativa em torno do filme visionado (v. anexo 3). Nessas atividades, os alunos eram incitados a comentar o filme, relacionando-o com o contexto sociocultural em estudo, mas também a analisar a personagem principal ou diferenças culturais, numa perspetiva intercultural, conforme referimos na página 8 deste relatório. A utilização do cinema como recurso didático facilita “o acesso ao conhecimento científico em contexto escolar porque possui linguagens aproximadas dos contextos sociais dos alunos [...]; assim sendo, o cinema enquanto construtor de ‘novos mundos’ conceptuais, formador de identidades, ideologias políticas, hábitos sociais e culturais, necessita que na sala de aula se realizem abordagens [...] que procurem interpretar [...] as realidades cinematográficas” (Pereira: 1-2). Essa interpretação começou pelo preenchimento de inquéritos que levantaram frequentemente questões polémicas e relevantes para as atividades supramencionadas, por exemplo: verificámos uma despreocupação relativamente ao problema da poluição (*Lixo Extraordinário*), e uma estranheza perante culturas e personagens ‘diferentes’ (*O Fabuloso Destino de Amélie Poulain* e *Babel*). Ao nível sociocultural, verificámos ainda que os alunos desconheciam o grau de desumanidade de que os judeus foram vítimas na Segunda Guerra Mundial (*A Lista de Schindler*), não apreciaram o ambiente perfeito, mas artificial em *A Ilha*, mas gostaram da ideia de terem um clone que lhes pudesse facultar um órgão em caso de necessidade. Nesse caso, tentámos sensibilizar os alunos para as questões éticas em torno dos avanços tecnológicos. Já os alunos da turma de Sociologia puderam aplicar e problematizar vários conceitos estudados através da análise das personagens do filme *La Haine*, refletindo sobre os motivos que as teriam levado à marginalidade. As várias atividades de *follow-up* (veja-se o capítulo 2.4.3) comprovaram o potencial do cinema para motivar o aluno e fomentar a reflexão articulada do filme com a sua experiência pessoal e os conteúdos aprendidos em contexto de sala de aula.

Importa ainda salientar que 81% dos 316 alunos participantes nesse projeto consideraram que o filme enriqueceu as suas aprendizagens devido à exposição à língua estrangeira ou à forma como complementou os conteúdos aprendidos em sala de aula; 18,6% consideraram que o filme não melhorou os seus conhecimentos por já possuírem

conhecimentos linguísticos que lhes permitissem segui-lo de forma autónoma, ou porque consideraram que não acrescentava informação aos conteúdos curriculares.

De acordo com os docentes cooperantes no projeto, nomeadamente a nossa orientadora Luz Baião, o cinema “implica uma grande disponibilidade de tempo, o que pode constituir um problema, havendo ainda o risco de o filme não agradar aos alunos, deitando a perder a atividade de reflexão”. O tempo pode, efetivamente, constituir um entrave, pois tivemos dificuldade em conciliar o horário das turmas envolvidas no projeto; no entanto, com base na nossa experiência, (*O Fabuloso Destino de Amélie*), entendemos que mesmo se a seleção do filme não é consensual, esse permite, aos alunos, melhorar diferentes competências linguísticas e adquirir referências culturais; e, ao docente, promover uma troca de ideias com base em diferentes opiniões. Relembramos, a esse propósito, a citação de Lys (128) que já utilizámos: “To make a remark about whether one likes a work of art or not is not the end of the matter but the beginning”. Segundo alguns dos outros docentes, o recurso ao cinema como recurso didático permite “a visualização de conteúdos lecionados” (Dra. Elisabete Cordeiro), com “uma dimensão prática” dos mesmos (Dra. Perpétua Sietra) e “constitui uma forma de ampliar cultura. Para além do aprofundamento de conteúdos curriculares, o cinema como recurso pedagógico providencia um olhar crítico, ajudando na formação de alunos-cidadãos participativos e interventivos” (Dra. Madalena Mendes). Concluímos, em suma, que o presente projeto veio comprovar os benefícios do uso do cinema como recurso didático, referidos no nosso subcapítulo 2.4.2 e consideramos que a nossa iniciativa foi bem acolhida, tanto pelos alunos, que participaram com entusiasmo nas atividades promovidas nesse âmbito, como pelos docentes que viram as suas aulas enriquecidas pela sétima arte, sobretudo ao nível sociocultural.

4.2 Projeto “Memórias para que vos Quero”

Esse projeto consistiu na recolha de depoimentos de treze idosos levada a cabo por alunos de várias turmas com vista a uma exposição que desse visibilidade às suas experiências de vida. Ao tomarmos conhecimento dessa iniciativa da Escola Romeu Correia e da Santa Casa da Misericórdia de Almada, integrámo-la com o intuito de trazermos variedade cultural à mesma. Para o efeito, propusemos a participação de uma idosa de nacionalidade francesa residente em Setúbal, que acompanhámos até à escola Romeu Correia no dia 10 de abril de 2013. A entrevista à *Mme. Monique Pardete* foi dinamizada em português por alunas da turma 9ºAR e fotografada por alunos do 11º ano dos cursos profissionais de Marketing e Publicidade. Posteriormente, transcrevemos a entrevista e

enviámo-la ao Dr. Carlos Abreu, o docente responsável pela iniciativa. A exposição teve lugar no Fórum Almada, de 8 a 16 de junho 2013.

4.3 Visita de estudo à exposição *Futurália*

Tendo decorrido no dia 15 de março de 2013, entre as 10:00 e as 17:30, essa atividade foi organizada em parceria com a orientadora de Inglês, Luz Baião e consistiu na visita à exposição *Futurália*, que deu a conhecer ofertas educativas, de formação e de empregabilidade e, de seguida, na assistência à peça de teatro interativa em Inglês *Sweeney Todd, the Demon Barber of Fleet Street*. Enquanto elemento cultural, o teatro constitui ‘imagem em movimento’ e conta uma história, à semelhança do cinema. O ponto em que ambos diferem consiste no cariz imediato e de improviso da *performance* teatral. Nesse caso específico, os alunos das turmas 10ºA1, 10ºA3 e 11ºA1 testaram a sua proficiência linguística em termos recetivos, no que respeita a língua inglesa, mas também em termos produtivos, uma vez que alguns tiveram um papel ativo na peça. O teatro motivou os alunos para a aprendizagem do Inglês, também graças à sua componente lúdica, permitindo-lhes compreender a utilidade do conhecimento dessa língua em diferentes contextos e identificar várias particularidades ao nível cultural, como a Roda da Sorte (um elemento com origem na cultura norte-americana), ou a personagem do barbeiro, tão tradicional nas culturas anglófonas como na cultura portuguesa.

4.4 Visita de estudo à exposição *World Press Photo*

Essa visita de estudo que ocorreu no dia 24 de maio de 2013, entre as 12:30 e as 15:00, foi projetada e dinamizada por nós no âmbito da unidade de Inglês “Multiculturalismo” com os objetivos de levar os aprendentes a apreciar e analisar a componente estética/artística da fotografia, identificar situações sobre multiculturalismo e interculturalismo, e a refletir sobre histórias de vida numa perspetiva intercultural.

No início da visita, pedimos aos alunos que elessem uma foto sobre a qual desenvolveram uma atividade de escrita criativa na aula seguinte ²⁰ (v. anexo 35). Os alunos revelaram, nessa atividade, uma boa capacidade analítica, tendo justificado por que motivo a fotografia eleita se destacava das restantes. Enquanto alguns alunos procederam à sua seleção com base no seu conteúdo sociocultural, outros basearam-se numa apreciação

²⁰ Essa aula foi lecionada pela orientadora e, uma vez que apenas a ficha de trabalho foi da nossa autoria, não incluímos o plano dessa aula nos anexos.

meramente estética, o que comprovou, mais uma vez, o impacto da imagem e a capacidade que essa tem em suscitar emoções e reações em quem a contempla. Como refere Joly (73), “ao modificar assim o nosso olhar, ela serve certamente de mediação entre nós e a arte, mas também, e por isso mesmo, entre nós e o mundo”. De facto, foi essa função que o fotojornalismo cumpriu, visto que aproximou o aluno da arte, bem como do mundo que ela representa, incentivando-o a refletir sobre outros modos de vida e outras culturas.

Conclusão

A P.E.S. permitiu-nos verificar a forma como a investigação científica e a prática se conjugam, e como contingências em contexto de sala de aula, tais como a predisposição dos alunos para o trabalho, o funcionamento de materiais técnicos ou o tempo disponível, podem interferir com o plano de aula e com as noções teóricas em que esse assentou. Ganhámos, assim, a percepção de que o ensino-aprendizagem não é de todo um processo linear, o que faz com que o docente não deva encarar o plano de aula como um ‘contrato de cumprimento obrigatório’, devendo antes preparar-se para fazer face a imprevistos (Fleming: 308).

Apesar de parecer, à partida, um processo um tanto passivo, a observação permitiu-nos dar início à supramencionada conjunção da teoria com a prática, numa fase em que ainda não nos sentíamos pressionada pela prática letiva. Esse exercício revelou-se profícuo uma vez que nos induziu a refletir criticamente sobre os alunos e sobre a *performance* de várias docentes, permitindo-nos retirar daí conclusões e criar um hábito de análise (Estrela: 28) de suma importância para a nossa P.E.S.. Foi também pela observação que nos decidimos relativamente à pertinência da arte enquanto recurso pedagógico, pela variedade que traz à sala de aula e pela resposta emocional que suscita pois, como refere Correia (17), a arte “aproxima-nos mais de nós próprios, e dos outros, da nossa humanidade; ela é veículo de expressão de emoções e pensamentos, ela é meio de comunicação entre os homens”. De facto, verificámos que a arte desafia, antes de mais, o aluno a contemplar e a interpretar de acordo com a sua expectativa estética, impelindo-o a comunicar as suas impressões. Essa análise deve basear-se na sua apreciação estética, seguida da articulação com os conteúdos culturais, sociais, gramaticais ou históricos estudados e com a sua experiência pessoal (Ortuño: 501). Para o efeito, constatámos que foi essencial fomentarmos o questionamento com vista à articulação de saberes e de opiniões, pois foi nessa negociação de significados, estabelecida por meio da língua estrangeira em estudo, que o aluno pôde desenvolver as suas competências linguísticas, bem como o seu espírito crítico e a capacidade de análise (U.N.I.: 2). Convém, no entanto, salientar que no caso da turma de Francês, em que o número de alunos era elevado e o tempo de aula diminuto, essa partilha de ideias não foi tão profícua como com a turma de Inglês, em que o número de alunos era menor e o tempo disponível, o dobro. Efetivamente, essas duas variáveis influenciaram as estratégias que utilizámos e a forma como ambas as turmas reagiram ao nosso trabalho. Ainda assim, especialmente as formas de expressão ligadas à imagem e à música contribuíram, ao longo da nossa P.E.S.,

para que as aulas se desenvolvessem numa atmosfera descontraída e propícia ao ensino-aprendizagem, em que mesmo os alunos mais inseguros gostavam de participar (Latta: 20; Ortuño: 503). A experiência mostrou-nos ainda que a arte fomentou a motivação e o empenho através de atividades promotoras da imaginação e da criatividade, tais como o desenho e a escrita criativa, que permitiram o desenvolvimento de competências linguísticas e pessoais.

Observámos que, enquanto “produções sociais e históricas” (Correia: 20), as várias formas de expressão artística são versáteis, na medida em que se interligam através do ‘diálogo inter-artes’. Por outro lado, as obras de arte são também fáceis de contextualizar no âmbito dos vários conteúdos e disciplinas curriculares, daí termos efetuado experiências na área da interdisciplinaridade que comprovam as enormes possibilidades e oportunidades pedagógicas que a arte permite, enquanto recurso pedagógico, ao fomentar uma compreensão mais abrangente das matérias estudadas, na medida em que leva o aluno a perceber as interligações existentes entre as mesmas. Essa abertura de espírito relativamente ao ato de ‘complementaridade’ inscreve-se também na interculturalidade, visto que a apreciação da obra artística e a troca de ideias fomentam, em primeiro lugar, o conhecimento de si mesmo e do Outro e, em segundo lugar, uma maior aceitação em relação à diferença. A arte propicia, de facto, esse diálogo entre alunos, entre disciplinas, mas também entre culturas e entre épocas. No entanto, a relevância do diálogo pode ficar comprometida se a abordagem do docente não instigar o espírito crítico. Através da reflexão e da partilha de ideias relacionadas com obras artísticas, procurámos alimentar, ou instigar, o gosto dos alunos por arte já que, como afirma Beckett (1995: 5), “nascemos todos com um potencial para reagir à arte. Infelizmente, nem todos temos a sorte de ver ativado esse potencial”. Consideramos, com base nas respostas aos últimos inquéritos e na reação dos alunos ao longo do ano letivo que a nossa prática letiva, por um lado, contribuiu para a desmistificação da ideia de que a arte é ‘difícil’ e inacessível e, por outro lado, favoreceu o enriquecimento linguístico, cultural e a capacidade comunicativa dos alunos, assim como uma autonomia de pensamento que, esperamos, os prepare para a aprendizagem ao longo da vida. Nas palavras de um(a) aluno(a) da turma 11ºA1: “Arte é algo que nos deixa a pensar e faz-nos analisar algo criticamente. Não se limita a um objeto ou coisa, mas dá asas à nossa imaginação. [O meu conceito de arte mudou, pois] nunca antes tinha relacionado a arte com conhecimento”. No que nos diz respeito, a P.E.S. constituiu uma experiência muito enriquecedora, que tanto nos preparou para o ingresso na carreira docente, como nos incutiu uma postura mais reflexiva, mais consciente e virada para o Outro.

Bibliografia

- Albaladejo, Tomás. *Teoría de los Mundos Posibles y Macroestructura Narrativa*. Alicante: Universidade de Alicante, 1986.
- Almeida, Aires. «O Valor Cognitivo da Arte». Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras, 2005.
- Alves, Maria. «O Papel do Pensamento do Professor nas suas Práticas de Avaliação». Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, 2001.
- Attie, Allan. *Laboratory at University Wisconsin-Madison*. San Diego: Universidade Wisconsin-Madison, 2011. Edição eletrónica disponível em: <<http://www.biochem.wisc.edu/faculty/attie/lab/education.aspx>> (consultado em junho de 2013).
- Basílio, Kelly. *Inter-Artes*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2013. Edição eletrónica disponível em: <http://www.comparatistas.edu.pt/projectos/curso_interartes/inter-artes.html> (consultado em junho de 2013).
- Beckett, Wendy. *História da Pintura*. Lisboa: Centralivros, 1995.
- British Council. *Art in the Classroom*. Reino Unido, 2007. Edição eletrónica disponível em: <<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/art-classroom>> (consultado em novembro de 2012).
- Butt, Graham. *Lesson Planning*. Londres: Continuum, 2004.
- Byram, Michael, Adam Nichols e David Stevens. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- Byram, Michael, Geof Alred e Mike Fleming. *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- Cardinet, Jean. *Avaliar é Medir?*. Porto: Edições ASA, 1993.
- Carlos Ceia. s.v. «Ekphrasis», *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, coord. Carlos Ceia, 2010. Edição eletrónica disponível em: <<http://www.edtl.com.pt>> (consultado em 25 de julho de 2013).
- Carneiro, Roberto. *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 Ensaios para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

- Castro, Nilo. *Leitura Midiática na Sala de Aula e nos Cursos de Extensão: Interpretando e Construindo Conhecimento através de Imagens em Movimento*. Porto Alegre: EST Edições, 2010. Edição eletrônica disponível em:
< http://www.ufpel.edu.br/cic/2012/anais/pdf/CH/CH_00916.pdf> (consultado em junho de 2013).
- Christison, Mary Ann. *Cooperative Learning in the EFL Classroom*. English Teaching Forum, vol. 29, n. 4, outubro 1990, pp. 6-9.
- Conselho da Europa. *Images of Others: an Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*. Estrasburgo, 2011.
- Conselho da Europa. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições ASA, 2001.
- Correia, Sara. «Arte e Educação: o Papel das Equipas Criativas na Mediação Cultural». Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011.
- Cuq, Jean-Pierre e Isabel Gruca. *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2009.
- Deardorff, Darla, Arnd Witte e Theo Harden. *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*. Oxford: Peter Lang, 2011.
- Eisner, Elliot. *Engaging Teens in Learning through Arts Integrated Education*. Vermont: Umpteen Productions, 2013. Edição eletrônica disponível em:
<<http://umpteenproductions.com/how-to-participate/>> (consultado em fevereiro de 2013).
- Estrela, Albano. *Pedagogia, Ciência da Educação?*. Porto: Porto Editora, 1992.
- Ferreira, Carlos Alberto. *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora, 2007.
- Fleming, Michael. *Arts in Education and Creativity*. Londres: Creative Partnerships, 2008. Edição eletrônica disponível em:
<<http://artiseducation.co.uk/media/92283/arts-education-creativity-91.pdf>> (consultado em janeiro de 2013).
- Fleming, Michael. *The Arts in Education*. Oxford: Routledge, 2012.
- Gloton, Robert. *L'Art à l'École*. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.
- Goldberg, Mary. *Teaching English Language Learners through the Arts: A SUAVE Experience*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
- Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson, Longman, 2007.

- Houaiss, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, vol. 3. Porto: Global Notícias Publicações, 2001.
- Ivete Walty. s.v. «Intertextualidade», *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, coord. Carlos Ceia, 2010. Edição eletrônica disponível em: <<http://www.edtl.com.pt>> (consultado em 25 de julho de 2013).
- Jewitt, Carey. *The Visual in Learning and Creativity*. Londres: Creative Partnerships, 2008.
- Joly, Martine. *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- Kreuz, Débora. *O Cinema como Recurso Pedagógico: Relato de uma Pibidiana e sua Experiência*, 2012. Edição eletrônica disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/31759>> (consultado em abril de 2013).
- Kryszewska, Hanna. «Review: English through Art». *ELT Journal*, vol. 66, n. 3, julho de 2012, pp. 405-407.
- Kryszewska, Hanna. *Humanizing Language Teaching*, 2011. Edição eletrônica disponível em: <<http://www.hltmag.co.uk/aug11/cse02.htm>> (consultado em abril de 2013).
- Lasaro, Flavia et al. *O Ensino da Literatura em Aulas de Língua Inglesa: Desafio e Vantagens*, 2008. Edição eletrônica disponível em: <www.unimep.br/phpg/mostraacademica/.../364.pdf> (consultado em junho 2013).
- Latta, Margaret e Elaine Chan. *Teaching the Arts to Engage English Language Learners*. Nova Iorque: Routledge, 2010. Edição eletrônica em: <http://books.google.pt/books/about/Teaching_the_Arts_to_Engage_English_Lang.html?id=icmsTv-JjE4C&redir_esc=y> (consultado em março de 2013).
- Latuf Mucci. s.v. «Interdisciplinaridade», *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, coord. Carlos Ceia, 2010. Edição eletrônica disponível em: <<http://www.edtl.com.pt>> (consultado em 20 de junho de 2013).
- Laudari, Suman. *Use of Authentic Materials in Language Classrooms: A Fashion or Compulsion?* 2011. Edição eletrônica disponível em: <<http://neltachoutari.wordpress.com/2011/04/01/use-of-authentic-materials-in-language-classrooms-a-fashion-or-compulsion/>> (consultado em junho de 2013).
- Lyas, Colin. *Aesthetics*. Londres: University of London Press, 1997.
- Manuel Martins. s.v. «Valor Estético», *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, coord. Carlos Ceia, 2010. Edição eletrônica disponível em: <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado em 25 de julho de 2013).

- Ministério da Educação. *Plano Nacional de Cinema Combate Iliteracia Mediática nas Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação, 2012. Edição eletrónica disponível em: <<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20120921-sec-plano-nacional-cinema.aspx>> (consultado em junho de 2013).
- Ortuño, Marian. *Teaching Language Skills and Cultural Awareness with Spanish Paintings*. Hispania, vol. 77, n. 3, Setembro de 1994, pp. 500-511. Edição eletrónica disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/344984>> (consultado em agosto de 2012).
- Perdigão, Madalena. *Educação Artística*. In, Manuela Silva e Maria Isabel Támen. *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.
- Pereira, Pedro. «O Cinema enquanto Recurso Educativo na Aprendizagem de História e Geografia». Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, 2012.
- Programa de Francês II – 7º, 8º, 9º anos*. Lisboa: Ministério da Educação, 1991.
- Programa de Inglês 10º, 11º e 12º anos – nível de continuação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- Read, Herbert. *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições Setenta, 1958, ed. 1982.
- Sousa, Alberto. *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Stória Editores, 2003.
- Swanwick, Keith. *Teaching Music Musically*. Londres: Routledge, 1999.
- The University of the State of New York. *Art as a Tool for Teachers of English Language Learners*. Nova Iorque, 2010. Edição eletrónica disponível em: <www.p12.nysed.gov/biling/docs/Art_as_a_Tool-for_Teachers.pdf> (consultado em maio de 2013).
- Tolstoi, Leo. *What is Art?*. Indiana: Hackett Publishing Company, 1896, ed. 1996.
- Wajnryb, Ruth. *Classroom Observation Tasks: a Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- Weitz, Morris. *The Role of Theory in Aesthetics*. Oxford: Blackwell Publishing, 1956, ed. 2004.
- Zarate, Geneviève. «Cultural Awareness and the Classification of Documents for the Description of Foreign Culture». *Language Learning Journal*, n. 11, Março 1995. pp 24-25.

AGRADECIMENTOS

O meu sincero agradecimento a ambos os orientadores da Universidade Nova de Lisboa, os professores Rogério Miguel Puga e Danielle Place, por se terem mostrado sempre disponíveis para me ajudarem a enriquecer este trabalho com o seu saber.

Agradeço às minhas orientadoras da P.E.S., da Escola Secundária Romeu Correia do Feijó, as professoras Luz Baião e Aurora Frederique, cuja experiência, apoio e amizade foram cruciais no meu desenvolvimento académico e pessoal.

Um agradecimento especial à minha família, por todo o apoio prestado e à minha amiga Célia Caravela que muito me incentivou ao longo de todo este percurso.

Dirijo ainda a minha mais sincera gratidão ao meu pai, Eduardo de Sousa (onde quer que esteja) que sempre me incitou a estudar e a acreditar nas minhas capacidades.

A ARTE COMO RECURSO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

ART AS A RESOURCE IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING- LEARNING PROCESS

ANA MARIA FERRÃO DE SOUSA

RESUMO

ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: arte, língua e cultura estrangeiras, identidade, pensamento crítico

KEYWORDS: art, foreign language and culture, identity, critical thinking

No presente relatório, elaborado sob a orientação científica da Dr.^a Danielle Place e do Prof. Doutor Rogério Miguel Puga, reflito de forma crítica sobre o trabalho que desenvolvi no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Inglês e Francês, na Escola Secundária com 3º Ciclo Romeu Correia, no Feijó. Para além da problematização de questões pedagógicas derivadas do processo de observação e lecionação de aulas, será descrita a forma como o recurso à arte no contexto de ensino-aprendizagem pode potenciar quer a aprendizagem da língua estrangeira e um maior conhecimento da cultura dos falantes dessa mesma língua, quer o desenvolvimento do espírito crítico e o enriquecimento sociocultural dos alunos.

In this report, written under the scientific guidance of Professors Danielle Place and Rogério Miguel Puga, I reflect critically on the work conducted in the Supervised Teaching Practice in English and French, at the Romeu Correia Secondary School, in Feijó. The report emphasizes the importance of art as an educational resource in the foreign language teaching-learning process and one of its aims is to discuss pedagogical questions raised by the observation and teaching of classes. It also intends to analyze how using art as a resource can enhance the students' linguistic, social, cultural and critical thinking skills.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I - O contexto educativo.....	3
1.1 A entidade acolhedora	3
1.2 A turma de Inglês (11ºA1)	4
1.3 A turma de Francês (9ºAR)	5
Capítulo II - O uso da arte no ensino-aprendizagem da língua estrangeira	7
2.1 Fundamentação da escolha do tema	7
2.2 Conceções de arte	7
2.3 A arte no ensino-aprendizagem da língua estrangeira	9
2.4 Formas de expressão artística na aula de língua estrangeira	14
2.4.1 O uso didático da imagem	14
2.4.2 O cinema na sala de aula	15
2.4.3 A música como elemento cultural sonoro	16
2.4.4 A literatura e o ensino-aprendizagem da língua estrangeira	17
2.5 A obra de arte enquanto material autêntico na sala de aula	18
Capítulo III – A PES nas disciplinas de Inglês e de Francês	20
3.1 Orientação na entidade acolhedora	20
3.2 A observação enquanto estratégia de formação	20
3.2.1 Observação das aulas de Inglês	21
3.2.2 Observação das aulas de Francês	23
3.3 Da planificação à lecionação	24
3.4 Lecionação das aulas de Inglês	25
3.4.1 Metodologias e estratégias pedagógicas	26
3.5 Lecionação das aulas de Francês	31
3.5.1 Metodologias e estratégias pedagógicas	32
3.6 A avaliação: instrumentos e critérios.....	38
3.6.1 Análise de resultados da turma de Inglês	39
3.6.1.1 Análise do <i>feedback</i> da turma de Inglês	41
3.6.2 Análise de resultados da turma de Francês	43

3.6.2.1 Análise do <i>feedback</i> da turma de Francês	44
Capítulo IV - Projetos e atividades extracurriculares	47
4.1 Projeto interdisciplinar “Cinema na Escola”	47
4.2 Projeto “Memórias para que vos Quero”	49
4.3 Visita de estudo à exposição <i>Futurália</i>	50
4.4 Visita de estudo à exposição <i>World Press Photo</i>	50
Conclusão	52
Bibliografia	54
Anexos	